

**Automatisierungsprozesse in der mündlichen L2-Produktion
unter Berücksichtigung von lehr- und lernkulturellen Faktoren**

Eine empirische Untersuchung zum
universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Ukraine

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von

Roman Kryvoshya, Master Deutsch als Fremdsprache
geboren am 01.03.1979 in Kamjanez-Podilskyj (Ukraine)

1. Gutachter: Prof. Dr. Hermann Funk, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Gutachter: Prof. Dr. Laurenz Volkmann, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag des Kolloquiums: 30. Juni 2014

Inhalt

Danksagung	6
Einleitung	7
1. Theoretische Grundlagen für Automatisierungsprozesse	13
1.1 Automatisierung in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik	14
1.1.1 Zu den Begriffen „Automatisierung“ und „Automatismus“	14
1.1.2 Aspekte der Automatisierung	15
1.1.3 Charakteristika von Automatismen	16
1.1.3.1 James und Stroop als Pioniere in der Erforschung von automatischen Prozessen	17
1.1.3.2 Dichotomischer Ansatz	18
1.1.3.3 Restrukturierung von Cheng	20
1.1.3.4 Kontinuumsansatz	21
1.1.3.5 Zwischenfazit der Kriterien von Automatismen	22
1.1.4 Automatismen in der mündlichen L2-Produktion	22
1.2 Automatisierungskonzepte in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik	26
1.2.1 Regelbasierte bzw. kognitive Automatisierung	27
1.2.1.1 Regelbasierte ACT*-Theorie von Anderson	28
1.2.1.2 Fertigkeitserwerbstheorie von DeKeyser	31
1.2.2 Beispielbasierte bzw. assoziative Automatisierung	32
1.2.2.1 Beispielbasierte Automatisierungstheorie von Logan	32
1.2.2.2 Sequenzlernen und <i>Chunking</i> von Nick Ellis	34
1.2.2.3 <i>ACCESS</i> -Modell von Gatbonton & Segalowitz	35
1.2.3 Beispiel- und regelbasierte Automatisierung in der <i>CREED</i> -Theorie von Nick Ellis	38
1.3 Automatisierungsübungen in der Lehrwerkreihe „studio d“	40
1.3.1 Qualitätsmerkmale und didaktisch-methodisches Konzept von „studio d“	41
1.3.2 Automatisierungsübungen in „studio d“	44
1.3.2.1 Symbol und Merkmale von Automatisierungsübungen	44
1.3.2.2 Regelbasierte Automatisierungsübungen	48
1.3.2.3 Beispielbasierte Automatisierungsübungen	51
1.3.3 Diskussionswürdige und problematische Aspekte von Automatisierungsübungen	54
1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den theoretischen Grundlagen für Automatisierungsprozesse	60
2. Theoretische Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur	62
2.1 Zum Begriff „Lehr- und Lernkultur“ in der Pädagogik und in der Fremdsprachendidaktik	63
2.1.1 Lehrkultur und Lernkultur: abgegrenzt oder integral?	64
2.1.2 Zur Definition der Lernkultur	64
2.1.3 „Traditionelle“ Lernkulturen	70
2.1.4 „Neue“ Lernkulturen	72
2.2. Ukrainische Lehr- und Lernkultur: Konstruktionsversuche auf der Makroebene	73
2.2.1 Vorbemerkung zum geschichtlich-territorialen Aspekt der Ukraine	74
2.2.2 Gesellschaftliche Struktur	76
2.2.3 Lehr- und Lernprozesse sowie Lehrer- und Lernerrolle	77
2.2.4 Intellektueller Stil	80
2.2.5 Bildungspolitische Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht	82
2.2.6 Stellung der Fremdsprachenforschung in der Wissenschaftstradition	87
2.2.7 Theoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts	89

2.2.7.1 Pädagogische und allgemein-didaktische Grundlagen	89
2.2.7.2 Linguistische Grundlagen	92
2.2.7.3 Psychologische und psycholinguistische Grundlagen	93
2.2.7.3.1 Tätigkeits- und Sprachtätigkeitstheorie	93
2.2.7.3.2 Lerntheorie von Gal'perin	95
2.2.7.3.3 Einstellungstheorie von Uznadze	97
2.2.7.3.4 Kognitive vs. imitative Lernverfahren	99
2.2.7.4 Methodische Prinzipien	100
2.2.7.5 Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts	102
2.2.8 Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht	103
2.2.9 Hochschulmethodik für die Fach-DaF-Ausbildung	110
2.2.10 Der Automatisierungsbegriff in der ukrainischen Fremdsprachenmethodik	126
2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den theoretischen Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur auf der Makroebene	131
3. Methodik und Durchführung der Untersuchung	136
3.1 Konzeption der Untersuchung	136
3.1.1 Forschungsinteresse und Fragestellungen	137
3.1.2 Qualitativer Forschungsansatz	138
3.1.2.1 Qualitative Prinzipien der Untersuchung	139
3.1.2.2 Qualitative Gütekriterien der Untersuchung	141
3.1.3 Aktionsforschungsbasierte Bewertungskriterien der Untersuchung	143
3.1.4 Reflektierte Subjektivität	145
3.1.4.1 Biographischer Bezug zum Forschungskontext	145
3.1.4.2 Vorannahmen	146
3.1.5 Forschungsethik	147
3.1.6 Zugang zum Forschungsfeld	150
3.1.6.1 Beschreibung des Forschungsfeldes	150
3.1.6.2 Vereinbarungen und Umgang mit „Türstehern“	151
3.1.6.3 Persönliche Probleme des Forschers und Widerstände des Feldes	152
3.1.6.4 Terminfestlegungen und Vertretungen	153
3.1.7 Forschungsteilnehmer und deren Auswahl	155
3.1.8 Triangulation	159
3.2 Datenerhebung der Untersuchung	162
3.2.1 Ablauf der Datenerhebung	162
3.2.2 Erster Abschnitt der Untersuchung	163
3.2.2.1 Interviews mit Lehrenden	164
3.2.3 Zweiter Abschnitt der Untersuchung	171
3.2.3.1 Dokumentenanalyse des Forschungsortes	171
3.2.3.2 Unterrichtsdurchführungen	173
3.2.3.3 Interviews mit Lehrenden	175
3.2.3.4 Schriftliche Befragungen von Studierenden	183
3.2.3.5 Gruppeninterviews mit Studierenden	194
4. Aufbereitung und Auswertung der Untersuchung	198
4.1 Analyse der Dokumente des Forschungsortes	199
4.1.1 Curriculum der Fakultät für fremdsprachliche Philologie	200
4.1.2 Lehrprogramm „Methodik der Fremdsprachenvermittlung (des Deutschen) in Sekundarschulen“	203
4.1.3 Lehrprogramm des 1. Studienjahres für das Fach „Zweitfremdsprache Deutsch“	206
4.1.4 Hauptlehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ von Popov & Popok (2003)	208
4.1.4.1 Zielgruppe sowie Lehr- und Lernziele	208
4.1.4.2 Lektionsaufbau	209
4.1.4.3 Grammatikdarstellung	221

4.1.4.4 Lektionstexte und Textarbeit	222
4.1.4.5 Übungsformen und -sequenzen sowie Tests	224
4.1.4.6 Lehrstoffprogression	228
4.1.5 Ergebnisse der Analyse der Dokumente des Forschungsortes	230
4.2 Aufbereitung und Auswertung von Interviews und Fragebögen	231
4.3 Gesamtauswertung des ersten Abschnittes der Untersuchung	241
4.3.1 Auswertung der persönlichen Daten der Lehrenden	241
4.3.2 Auswertung der Auffassungen der Lehrenden zum regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahren	248
4.3.3 Ergebnisse des ersten Abschnittes der Untersuchung	273
4.3.4 Problematische Aspekte des ersten Abschnittes der Untersuchung	275
4.4 Gesamtauswertung des zweiten Abschnittes der Untersuchung	277
4.4.1 Analyse der Unterrichtsdurchführungen	277
4.4.1.1 Durchgeführte Unterrichtseinheiten	278
4.4.1.2 Ergebnisse der Unterrichtsdurchführungen	287
4.4.1.3 Problematische Aspekte bei der Auswertung der Unterrichtsdurchführungen und Forschungsausblick	288
4.4.2 Auswertung der persönlichen Daten der Forschungsbeteiligten	290
4.4.2.1 Auswertung der persönlichen Daten der Lehrenden	290
4.4.2.2 Auswertung der persönlichen Daten der Studierenden	293
4.4.3 Auswertung der lehr- und lernkulturellen Faktoren bei Forschungsbeteiligten	309
4.4.3.1 Auswertung der lehr- und lernkulturellen Faktoren bei Lehrenden	310
4.4.3.2 Auswertung der lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei Studierenden	322
4.4.3.3 Ergebnisse zu den lehr- und lernkulturellen Faktoren im universitären DaF-Unterricht	353
4.4.4 Auswertung der Auffassungen der Forschungsbeteiligten zum regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion	355
4.4.4.1 Auswertung der Auffassungen der Lehrenden zur beispielbasierten Automatisierung	356
4.4.4.2 Auswertung der Auffassungen der Studierenden zur beispielbasierten Automatisierung	365
4.4.4.3 Auswertung der Auffassungen der Studierenden zur regel- und beispielbasierten Automatisierung	379
4.4.4.4 Gesamteinschätzung der Auffassungen der Studierenden zur beispielbasierten Automatisierung	384
4.4.4.5 Ergebnisse zur beispielbasierten Automatisierung im universitären DaF-Unterricht	384
4.4.5 Problematische Aspekte des zweiten Abschnittes der Untersuchung	389
4.5 Gesamtdarstellung der Untersuchungsergebnisse	392
4.5.1 „Traditionelle“ Lehr- und Lernkultur	392
4.5.2 Regelbasiertes bzw. kognitives Automatisierungskonzept	394
4.5.3 Problematische Umsetzung von beispielbasierten Automatisierungsübungen	394
5. Automatisierung und ukrainische Lehr- und Lernkultur	396
Abkürzungsverzeichnis	406
Abbildungsverzeichnis	407
Literaturverzeichnis	410
Anhang	449

Danksagung

Diese Arbeit hätte nicht ohne die Hilfe vieler Akteure und Institutionen entstehen können. An erster Stelle gebührt mein herzlicher Dank dem gesamten Institut für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena, an welchem ich meine Dissertation verfassen durfte und mich immer willkommen gefühlt habe. Dabei möchte ich insbesondere meinem Betreuer und Erstgutachter Herrn Prof. Dr. Hermann Funk danken, welcher meine Arbeit über einen langen Zeitraum professionell betreut hat. Vielen Dank spreche ich zudem meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Laurenz Volkmann aus.

Weiterhin möchte ich mich bei den Lehrenden des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Philologie einer pädagogischen Universität¹ im Osten der Ukraine für ihre freundliche Unterstützung bei der Realisierung der Untersuchung bedanken. Mein ganz besonderer Dank gilt der Lehrstuhlleiterin für ihre Großzügigkeit und Offenheit für mein Forschungsprojekt. Den Studierenden, welche an meiner Untersuchung teilgenommen haben, danke ich sehr.

Außerdem danke ich der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, dass ich von September 2007 bis Dezember 2010 materiell und ideell gefördert wurde. Das Promotionsstipendium wurde mir aus den Mitteln des Auswärtigen Amtes zur Verfügung gestellt.

Und nicht zuletzt bin ich meiner Frau Andrea Forner für ihre liebevolle Unterstützung, unsere endlosen Gespräche über meine Dissertation und das mühevollen Korrekturlesen meiner Arbeit sehr dankbar. Für diese Arbeit bin ich allerdings alleine verantwortlich. Die vorliegende Dissertation widme ich meinen Eltern Viktor und Ljubow, welche in mich viel Energie investiert und mich voller Liebe behandelt haben.

Jena, im März 2014

Roman Kryvoshya

¹ Zur Anonymisierung des Forschungsortes siehe Kapitel 3.1.5.

Einleitung

„Aller Anfang ist schwer!“

(deutsches Sprichwort)

In der Ukraine herrscht eine lange Tradition eines erfolgreichen Fremdsprachenlehrens und -lernens. Dabei werden Fremdsprachen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen (an Hochschulen und in privaten Sprachschulen) Bereich erfolgreich gelernt. Im schulischen Bereich belegt Deutsch unter den zu lernenden Fremdsprachen den zweiten Platz, mit großem Abstand hinter Englisch und klar vor Französisch (vgl. Pavlychko 2010: 1824). Deutsch wird an 7641 Schulen, d. h. 37% ukrainischer Schulen, unterrichtet, an denen ca. 10000 Deutschlehrende arbeiten. Dazu gibt es 29 Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, 17 davon nehmen am Programm des Deutschen Sprachdiploms teil.

Im Hochschulbereich bieten 61 ukrainische Hochschulen DaF-Studiengänge an, wobei folgende Abschlüsse zu erwerben sind: Germanist und/oder Fremdsprachenlehrer für zwei Fremdsprachen; Theorie und Praxis des Übersetzens/Dolmetschens; Deutsch in Kombination mit einem anderen Fach, z. B. Psychologie, Jura, Wirtschaft, Diplomatie, Ukrainisch, Kunst, Weltliteratur, etc. (vgl. Pavlychko 2010: 1825). In privaten Sprachschulen werden unterschiedliche Fremdsprachen angeboten. Die Qualität des Angebots ist kaum ermittelbar und reicht vermutlich von fraglich bis sehr gut, denn in der Ukraine gibt es keine Bildungsstandards für Sprachschulen, nach welchen solche Schulen akkreditiert werden.

Gleichzeitig kann man feststellen, dass in der Ukraine die internationale Fremdsprachenforschung nur ansatzweise rezipiert wird, und dass Ausgangspunkt für wissenschaftliche Diskurse vor allem die eigene Tradition ist. Um dieses Defizit aufzudecken, wird in der vorliegenden Arbeit versucht, die lokale bzw. regionale ukrainische Tradition auf die internationalen Debatten zu spiegeln. Dabei wird die Frage gestellt, ob die Erkenntnisse

aus der internationalen Fremdsprachendidaktik für lokale Entwicklungen im theoretischen und im praktischen Sinne von Nutzen sein können.

In der internationalen Fremdsprachendidaktik wird gegenwärtig erneut die Diskussion über einen Paradigmenwechsel geführt. Einerseits zeigt sich dies in einer verstärkten Hinwendung zur mündlichen Kompetenz bzw. zur produktiven Sprachkompetenz (vgl. Funk 2006: 157). Aus diesem Grund wird Flüssigkeit zu einem wichtigen Forschungsfeld (siehe dazu Ginther et al. 2010, Blake 2009, Derwing et al. 2009, Nation & Newton 2009, Gatbonton & Segalowitz 2005). Das Lernziel gewinnt gegenüber Korrektheit an Bedeutung. Andererseits spielen die Erkenntnisse aus den Kognitions- und Neurowissenschaften im Sinne des Konnektionismus eine immer größere Rolle bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Funk 2006: 159f.). So wird neben dem kognitiven Lernverfahren die Wichtigkeit von assoziativen, impliziten, inzidentellen und unbewussten Lernprozessen stark unterstrichen (ebd.: 161). Die Themenstellung dieser Arbeit, Automatisierungsprozesse in der mündlichen L2-Produktion im Hinblick auf die ukrainische Lehr- und Lernkultur im universitären Bereich zu untersuchen, knüpft an diese aktuelle Debatte an. Denn Automatisierung wird hier vor allem als Flüssigkeitsförderung verstanden.

In der Fremdsprachendidaktik sind die Aspekte „Automatisierung“ und „ukrainische Lehr- und Lernkultur“ unterschiedlich erforscht. Zu Automatisierungskonzepten liegen derzeit diverse Arbeiten vor (siehe dazu z. B. DeKeyser 1997, 2001, 2007; Segalowitz 2003; N. Ellis 1996, 2001, 2003, 2007, 2009; Aguado 2002, 2003; Bärenfänger 2002, 2003; Stevener 2003; Gatbonton & Segalowitz 2005; Funk 2006, 2009, 2010a). Dagegen ist der ukrainische lernkulturelle Kontext in westeuropäischen Ländern kaum bekannt, obwohl die Ukraine das zweitgrößte Land Europas ist und eine lange DaF-Tradition vorzuweisen hat. Es gibt nur einige Arbeiten zur Fremdsprachenforschung in der ehemaligen Sowjetunion (siehe dazu Rühl 1983; Baur 1984; Desselmann & Hellmich 1986) und zur heutigen Situation des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts (siehe dazu Ogyj 2003; Borisko 2003, 2009, 2010; Azzolini 2009; Pavlychko 2010).

In Bezug auf die Automatisierung wird grundsätzlich zwischen einem regel- und einem beispielbasierten Automatisierungskonzept unterschieden. Die regelbasierte Automatisierung wird als Einübung in bewusst gemachte Regeln charakterisiert, bei welcher die Bewusstmachung sprachlicher Regeln die Voraussetzung für den Automatisierungsprozess ist (vgl. Funk 2006: 160). Die beispielbasierte Automatisierung wird als unbewusstes assoziatives Training von Mustern verstanden, bei der sich die Bewusstmachung sprachlicher Erscheinungen als Folge bzw. als Ergebnis des Automatisierungsprozesses gestaltet (ebd.).

Obwohl die beiden Automatisierungsformen im internationalen Fremdsprachenunterricht erfolgreich umgesetzt werden, wird die beispielbasierte Automatisierung in der Ukraine kaum praktiziert. Der Grund dafür ist die existierende ukrainische Lehr- und Lernkultur, insbesondere das Vorherrschen von kognitiven bzw. regelbasierten Automatisierungsmodellen in der ukrainischen Wissenschaftstradition (siehe dazu die Arbeiten von Gal'perin 1965, 1974; A. A. Leont'ev 1971, 1974, 1991; A. N. Leont'ev 1974; 1977; Beljaev 1965; Shatilov 1986; Zimnjaja 1974, 1991). Daher werden in dieser Arbeit die Möglichkeiten der beispielbasierten Automatisierung im ukrainischen universitären Fremdsprachenunterricht untersucht. Die Darstellung und der Vergleich der regel- und beispielbasierten Automatisierungskonzepte sowie die Analyse der ukrainischen Lehr- und Lernkultur ist Ziel des theoretischen Teils dieser Arbeit.

Der empirische Teil dieser Arbeit geht der Forschungsfrage nach, ob die beispielbasierte Automatisierung im ukrainischen universitären Kontext erfolgreich umgesetzt werden kann, und wie sie seitens der ukrainischen Lehrer und Studenten² wahrgenommen wird. Dabei wird auf den qualitativ-aktionsforschungsbasierten Ansatz zurückgegriffen. Ziel ist es, Hypothesen zur Akzeptanz des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht zu formulieren. Für die Untersuchung wurde im Allgemeinen eine pädagogische Hochschule als Forschungskontext ausgewählt, weil hier zukünftige Fremdsprachenlehrende ausgebildet werden, welche nach dem

² In dieser Arbeit schließen alle männlichen Formen die weiblichen und alle weiblichen die männlichen mit ein. Alternativ werden auch geschlechtsneutrale Begriffe wie Lehrende und Studierende sowie solche Varianten wie LehrerInnen und StudentenInnen gebraucht.

Abschluss des Studiums als Verbreiter der ukrainischen Lehr- und Lernkultur agieren werden. Im Spezifischen wurde die Pädagogische Universität ausgesucht, weil der Verfasser dieser Arbeit aufgrund seiner vorherigen Arbeitserfahrung über gute Kontakte zum Lehrkörper des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Philologie dieser Universität verfügt und somit einen besseren Einstieg in das Forschungsfeld erreichen konnte.

Aus dem oben Dargestellten wird also ersichtlich, dass die vorliegende Arbeit einen fachdidaktisch aktuellen Bezug hat, und dass sie einen Beitrag zur Erforschung des Transfers der internationalen Didaktik auf den ukrainischen Fremdsprachenunterricht leisten kann.

Die vorliegende Arbeit umfasst fünf Kapitel. Kapitel 1 beschäftigt sich mit der Darstellung der theoretischen Grundlagen für Automatisierungsprozesse. Im ersten Abschnitt werden die Begriffe „Automatisierung“ und „Automatismus“ definiert und charakterisiert sowie Automatismen in der mündlichen L2-Produktion gekennzeichnet. Im zweiten Abschnitt werden Automatisierungskonzepte in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik beleuchtet, wobei einerseits auf regelbasierte und andererseits auf beispielbasierte Automatisierung eingegangen wird. Im dritten Abschnitt werden Automatisierungsübungen in der mündlichen L2-Produktion aus der Lehrwerkreihe „studio d“ analysiert, weil darin Automatisierung als zentrales Element thematisiert wird. Zunächst werden die Qualitätsmerkmale und das didaktisch-methodisches Konzept von „studio d“ näher erläutert. Dann werden die Charakteristika von regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen erklärt sowie deren diskussionswürdigen und problematischen Aspekte erörtert. Im vierten Abschnitt werden die theoretischen Grundlagen für Automatisierungsprozesse zusammengefasst.

Das folgende Kapitel 2 dient der Vorstellung der theoretischen Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur. In Abschnitt 2.1 werden pädagogische und fremdsprachendidaktische Arbeiten zur Lehr- und Lernkultur herangezogen, wobei die Begrifflichkeiten „Lehr- und Lernkultur“, „’traditionelle’ Lernkulturen“ und „’neue’ Lernkulturen“ thematisiert werden. In Abschnitt 2.2 wird die ukrainische Lehr- und Lernkultur auf der Makroebene dargestellt. Zunächst werden die gesellschaftliche Struktur,

Lehr- und Lernprozesse und Lehrer- und Lernerrolle, der intellektuelle Stil, bildungspolitische Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts sowie die Stellung der Fremdsprachenforschung in der Wissenschaftstradition aus der historischen Perspektive verglichen. Weiterhin werden, soweit zugänglich, die theoretischen Grundlagen des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts untersucht, während auf pädagogische und allgemein-didaktische, linguistische, psychologische und psycholinguistische und methodische Prinzipien sowie auf Lehr- und Lernziele des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts eingegangen wird. Anschließend werden die Vermittlungsmethoden im ukrainischen Fremdsprachenunterricht reflektiert, die ukrainische Hochschulmethodik für die Fach-DaF-Ausbildung analysiert und der Automatisierungsbegriff in der ukrainischen Methodik problematisiert. Abschließend werden in Abschnitt 2.3 die theoretischen Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur auf der Makroebene resümiert.

Kapitel 3 widmet sich einer detaillierten Präsentation der Methodik und Durchführung der Untersuchung. Im ersten Abschnitt wird die Konzeption der Untersuchung begründet. So werden das Forschungsinteresse und die Fragestellungen der Untersuchung thematisiert sowie die in dieser Arbeit realisierten Prinzipien und Gütekriterien des qualitativ-aktionsforschungsbasierten Forschungsansatzes reflektiert. Dazu werden die Subjektivität des Forschers sowie die Fragen der Forschungsethik, des Zugangs zum Forschungsfeld, der Auswahl der Teilnehmer und der Methode der Triangulation näher erläutert. Im zweiten Abschnitt wird das Verfahren der Datenerhebung dargestellt. Es werden der Ablauf der Datenerhebung sowie die benutzten Forschungsinstrumente (d. h. Einzel- und Gruppeninterviews, Dokumentenanalyse, Unterrichtsdurchführungen, schriftliche Befragungen) und deren Inhalte erörtert.

Das nächste Kapitel 4 behandelt die Aufbereitung und Auswertung der Daten der Untersuchung. In Abschnitt 4.1 wird das Verfahren der Datenaufbereitung und in Abschnitt 4.2 das Verfahren der Datenauswertung aufgezeigt. Abschnitt 4.3 enthält die Gesamtauswertung der ersten Phase der Untersuchung. Hier werden die persönlichen Daten der Lehrenden und deren Auffassungen zur Automatisierung in der mündlichen L2-Produktion analysiert. Abschnitt 4.4 beinhaltet die Gesamtauswertung der zweiten

Phase der Untersuchung. In diesem Abschnitt werden die persönlichen Daten der Lehrenden und der Studierenden, die lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei den Lehrenden und den Studierenden sowie die Auffassungen der Lehrenden und der Studierenden zum regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahren herangezogen. Außerdem werden hier die Ergebnisse der Analyse von Dokumenten des Forschungsortes und der Unterrichtsdurchführungen beleuchtet. In Abschnitt 4.5 erfolgt die Gesamtdarstellung der Untersuchungsergebnisse in Form von erarbeiteten Hypothesen bzw. Schlüsselthesen.

Den Abschluss der Arbeit bildet Kapitel 5, in dem die Ergebnisse der Themenstellung der Untersuchung „Automatisierung und ukrainische Lehr- und Lernkultur“ zusammengefasst werden. Außerdem wird hier über die Gegenwart und Zukunft der Ukraine, der ukrainischen Lehr- und Lernkultur und des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts reflektiert.

1. Theoretische Grundlagen für Automatisierungsprozesse

„Übung macht den Meister.“

(deutsches Sprichwort)

Wenn in der vorliegenden Arbeit herausgefunden werden soll, ob das beispielbasierte Automatisierungsverfahren in der ukrainischen (universitären) Lehr- und Lernkultur erfolgreich angewendet werden kann, gilt es zunächst Automatisierungsprozesse zu beschreiben. Da in der kognitiven Psychologie und in der Fremdsprachendidaktik bei der Beschreibung der Automatisierungsprozesse zwischen Automatisierung und Automatismus unterschieden wird, wird im ersten Punkt diese begriffliche Differenz dargestellt. Aufgrund dieser Differenzierung werden danach Automatisierung und Automatismen charakterisiert sowie Automatismen in der mündlichen L2-Produktion thematisiert.

Im zweiten Punkt werden zwei fundamental unterschiedliche Automatisierungstheorien³ präsentiert: die regelbasierte Automatisierungstheorie von Anderson und die beispielbasierte Automatisierungstheorie von Logan. DeKeyser (2001: 127) bezeichnet das Automatisierungskonzept von Anderson als einen immer besser funktionierenden Regelgebrauch (*the ever more efficient use of rules*). Dagegen gilt das Automatisierungskonzept von Logan als sich immer schneller entwickelnder Abruf von gespeicherten Beispielen aus dem Gedächtnis (*the ever faster retrieval of instances*) (ebd.). Neben den kognitionspsychologischen Theorien werden weiterhin fremdsprachenerwerbsbezogene Lerntheorien erörtert, in welchen die Vorschläge zur regel- und beispielbasierten Automatisierung thematisiert werden. Im Zuge der regelbasierten Automatisierung wird die Fertigkeitserwerbstheorie von DeKeyser behandelt. Im Kontext der beispielbasierten Automatisierung wird auf das Sequenzlernen und *Chunking* von Nick Ellis (im Folgenden Ellis) sowie auf die *ACCESS*-Theorie von Gatbonton & Segalowitz eingegangen. Die assoziativ-kognitive *CREED*-Theorie von Ellis führt die Ideen der

³ In der vorliegenden Arbeit sollen nur diejenigen Theorien dargestellt werden, die für die Beantwortung der Fragestellungen relevant sind. Hier wird nicht angestrebt, alle Automatisierungstheorien aus der Kognitionspsychologie zu erörtern, denn dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

regel- und beispielbasierten Automatisierung zusammen und wird als eine Art Zusammenfassung dieses Unterkapitels diskutiert.

Im dritten Punkt wird die Analyse von Automatisierungsübungen aus der Lehrwerkreihe „studio d“ durchgeführt, in welchen die dieser Arbeit zugrunde liegenden regel- und beispielbasierten Automatisierungskonzepte erkennbar sind. Neben der Automatisierung der mündlichen L2-Produktion integriert „studio d“ viele weitere neuere Erkenntnisse aus der Fremdsprachenforschung, welche in dieser Arbeit bei den Qualitätsmerkmalen und im didaktisch-methodischen Konzept zu „studio d“ erörtert werden. Im vierten Punkt werden abschließend die Ergebnisse der theoretischen Grundlagen für Automatisierungsprozesse kurz zusammengefasst.

1.1 Automatisierung in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik

In diesem Unterkapitel werden Automatisierungsprozesse in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik thematisiert. Zunächst werden die Begrifflichkeiten „Automatisierung“ und „Automatismus“ definiert und danach charakterisiert, weil in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik zwischen diesen Begriffen differenziert wird. Um Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu nehmen, werden abschließend Automatismen in der mündlichen L2-Produktion behandelt. Dabei wird auf deren Eigenschaften, Erwerbsphasen, Formen, Funktionen sowie Vor- und Nachteile kurz eingegangen.

1.1.1 Zu den Begriffen „Automatisierung“ und „Automatismus“

In der kognitiven Psychologie, aus der das Automatisierungskonzept stammt, wird zwischen *automatization* bzw. *automatisation* und *automaticity* bzw. *automatism* unterschieden. In der Enzyklopädie der Psychologie werden die Begriffe „*automatization*“ oder „*automatisation*“ als Automatisierung bzw. Verfestigung von Handlungsabläufen thematisiert (vgl. Haas 2003: 47). Die Termini „*automatism*“ oder

„automaticity“ werden als Automatismus, Automatie bzw. willensunabhängige Handlung bezeichnet (ebd.). In der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff „Automatisierung“ gebraucht, für „automaticity“ gelten die Begriffe „Automatismus“, „Automatizität“ und „Automatisiertheit“. Unter „Automatisierung“ wird der Prozess des Erwerbs automatisierter Fertigkeiten verstanden, welcher sich langwierig und mühevoll gestaltet (vgl. Bärenfänger 2002: 128; DeKeyser 2001: 125; Aguado 2003: 19). Dagegen handelt es sich bei Automatismen um das Resultat bzw. Ergebnis⁴ des langen Automatisierungsprozesses (ebd.: 128) oder um den Ausdruck unterschiedlich fortgeschrittener Automatisierung (vgl. Stevener 2003: 36). Dabei werden Automatismen leicht, schnell, mühelos und unbewusst ausgeführt (ebd.: 128). Nach der begrifflichen Differenzierung werden im Folgenden die Aspekte der Automatisierung und die Charakteristika von Automatismen vorgestellt.

1.1.2 Aspekte der Automatisierung

Im Bereich der kognitiven Psychologie werden die Aspekte der Automatisierung hauptsächlich auf der Grundlage der Automatisierungsansätze von Newell und Rosenbloom (1981), Newell (1990), Rosenbloom und Newell (1987)⁵, Anderson (1995) und Logan (1988, 1990, 1992) herausgearbeitet. Sowohl in der Kognitionspsychologie als auch in der Fremdsprachendidaktik ist man über zwei Kriterien einig (vgl. DeKeyser 2001: 130-131; Bärenfänger 2002: 129; Stevener 2003: 36). Diese sind das Kraftgesetz der Übung (*power law of practice*) und die Spezifität (*specificity*). Der Effekt von *power-law of practice* wird von Bärenfänger (2002) und Stevener (2003) damit erklärt, dass bestimmte Aufgaben mit zunehmender Übung immer schneller und mit immer weniger Fehlern ausgeführt werden.

⁴ Dennoch betont Bärenfänger (2002: 128), dass Automatismen nicht unbedingt ein Endprodukt von Automatisierungen sind. Sie können einen beliebig hohen Grad innerhalb eines als Kontinuum gedachten Automatisierungsprozesses darstellen. Leider führt der Verfasser kein konkretes Beispiel in Bezug auf das Fremdsprachenlernen an.

⁵ Newell und Rosenbloom (1981), Newell (1990) und Rosenbloom und Newell (1987) sprechen von einer Kraftfunktionskurve. Die Formel der Kraftfunktion ist $RT = a + bN^{-c}$. RT bedeutet Reaktionszeit; N ist die Anzahl der Übung; a stellt die Asymptote dar (d. h. die Reaktionszeit, die man nach einer unbegrenzten oder hohen Anzahl der Übung erreichen kann); b ist die Differenz zwischen der anfänglichen und asymptotischen Performanzstufe; c ist die Lernrate.

Bei der Spezifität handelt es sich darum, dass der Automatisierungsprozess spezifisch abläuft. Dies bedeutet, dass z. B. das schnelle Verstehen von Sätzen nicht das schnelle Sprechen davon voraussetzt und umgekehrt (vgl. DeKeyser 1997). Daher funktioniert die Informationsverarbeitung nur in geübter Richtung (vgl. Anderson et al. 1997). Nach Bärenfänger (2002: 131) ergeben sich gemäß der Spezifität Differenzen im Automatisierungsgrade sprachlicher Produktionsfertigkeiten. Dies impliziert, dass bestimmte Teile der Lexik, Prosodie, Phonetik, Syntax oder Pragmatik unterschiedlich automatisiert sein können.

Im Vergleich zu Bärenfänger (2002) und Stevener (2003) erwähnt DeKeyser (2001: 130-131) noch den dritten Aspekt der Automatisierung. Dieser ist Belastungsunabhängigkeit (*load independence*), welche die Beseitigung des Effektes der Gedächtnisbelastung (*elimination of the memory set size effect*) impliziert. In diesem Falle wird Automatisierung am Abgang der Reaktionszeit und Fehlerrate erkannt (vgl. Anderson 1992, 1993; Strayer und Kramer 1990).⁶

1.1.3 Charakteristika von Automatismen

Da in der Kognitionspsychologie unterschiedliche Charakteristika von Automatismen⁷ genannt werden, gilt dies in diesem Unterkapitel aufzuzeigen. Dabei werden deren Charakteristika in historischer Entwicklung dargestellt: zunächst die Ideen von James und Stroop, den Pionieren in der Erforschung von automatischen Prozessen, dann der dichotomische Ansatz, weiterhin die Restrukturierung von Cheng und anschließend der Kontinuumsansatz.⁸ Abschließend werden zentrale Charakteristika von Automatismen zusammenfassend erörtert.

⁶ Bei Shiffrin & Schneider (1977) und MacKay (1982) gilt dies als Kriterium vom Automatismus.

⁷ Es ist anzumerken, dass in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik automatische bzw. automatisierte Prozesse/Tätigkeiten/Vorgänge/Handlungen als Synonyme für Automatismen gebraucht werden. Dasselbe gilt auch für die vorliegende Arbeit.

⁸ Die in Kapitel 1.2 dargestellten Automatisierungstheorien von Anderson und Logan gelten als die aktuellsten Theorien zur Automatisierung.

1.1.3.1 James und Stroop als Pioniere in der Erforschung von automatischen Prozessen

In der Kognitionspsychologie hat das Automatisierungskonzept eine lange Tradition. Bereits 1890 berichtete James über automatische Prozesse, welche unbewusst funktionieren. Als Automatismen bezeichnet James (1890: 455ff.) das Nicht-Bemerken des Ablaufs von biologischen Prozessen in unserem Körper wie Herzschlag und Atmen sowie die Unterdrückung der Wahrnehmung von äußeren Umständen wie Urticken oder Straßenlärm.

Als Beispiel für automatische Prozesse wird in der kognitiven Psychologie oft der Stroop-Interferenzeffekt angeführt. In seiner Arbeit analysiert Stroop (1935) die Prozesse des Benennens von Farben mit den Prozessen des Lesens von Wörtern unter drei Experimentbedingungen: kontrollierten, kongruenten und inkongruenten. Unter den kontrollierten Bedingungen werden Wörter ohne Farbassoziationen, z. B. Freund, zum Lesen dargeboten. Unter den kongruenten Bedingungen sind die Wörter mit den Farben identisch, z. B. ‚rot‘ ist in roter Farbe präsentiert. Unter den inkongruenten Bedingungen stimmen die Wörter mit den Farben nicht überein, z. B. ‚rot‘ ist in grüner Farbe dargestellt. Die Ergebnisse sehen wie folgt aus: die Probanden sind im zweiten Fall schneller als im ersten Fall und am langsamsten im dritten Fall.

Dieses Phänomen erklärt Stroop (1935: 647ff.) durch Interferenz, welche sich asymmetrisch ergibt (vgl. Müller & Krummennacher 2008: 138; MacLeod 1991: 165; Palmeri 2003: 295). Dies impliziert, dass unter inkongruenten Experimentbedingungen Wörter beim Benennen von Farben stören. Denn das Lesen von Wörtern ist besser automatisiert als das Benennen von Farben und vollzieht sich schnell, mühelos, unbewusst und ohne Anstrengung, also automatisch.⁹

⁹ Der Stroop-Effekt ist nicht nur auf die Interferenz des Lesens von Wörtern und des Benennens von Farben reduziert. Dazu zählen auch Experimente mit dem Lesen und Rechnen von Zahlen, dem Lesen und Lokalisieren von räumlichen Angaben sowie dem Lesen und Benennen von Tieren (vgl. Palmeri 2003: 295-298).

In der Fremdsprachendidaktik ist der ballistische Effekt zu nennen, nach welchem die Wortbedeutung von Muttersprachlern automatisch erkannt wird (vgl. Segalowitz 2003: 388). Also werden Inhalte immer vor grammatischen Formen verarbeitet (zur Ballistik siehe auch Shiffrin & Schneider 1977: 156).

1.1.3.2 Dichotomischer Ansatz

Zum Dichotomie-Ansatz, in welchem zwischen kontrollierten und automatischen Prozessen differenziert wird, gehören kognitionspsychologische Arbeiten von Neely (1977), Newell (1990), Pashler (1998), Posner & Snyder (1975), Schneider & Shiffrin (1977), Shiffrin & Schneider (1977, 1984) und Schneider, Dumais & Shiffrin (1984). Die am meisten zitierte Arbeit in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Goschke 1996; Underwood & Everatt 1996; Schneider 1999; Bargh 2000; Palmeri 2003; DeKeyser 2001; Segalowitz 2003) ist die Theorie von Schneider & Shiffrin (1977) sowie Shiffrin & Schneider (1977), welche im Weiteren behandelt wird.

Schneider & Shiffrin (1977: 53ff.) unterscheiden zwischen einem kontrollierten und einem automatischen Verarbeitungsmodus. Diese Modi werden entsprechend als kontrollierte Suche und automatische Wahrnehmung bezeichnet. Die kontrollierte Suche ist von der Aufmerksamkeitskapazität und der Gedächtnisbelastung (*dependent on load*) abhängig und verläuft seriell. Die kontrollierte Suche kann vom Subjekt leicht gebildet, verändert und rückgängig gemacht werden (*reversed by the subject*). Diese wird in variablen¹⁰ Suchparadigmen gebraucht. Dagegen ist die automatische Wahrnehmung belastungsunabhängig, denn sie ist ein gut verankertes Wissen im Langzeitgedächtnis (*well learned in long-term memory*). Die Aufmerksamkeit wird nur dann erfordert, wenn ein Ziel präsentiert wird. Die automatische Wahrnehmung verläuft parallel. Einmal

¹⁰ Die variable Zuordnung (*varied mapping*) besagt, dass Zielstimuli und Ablenkmechanismen vermischt werden (vgl. Schneider & Shiffrin 1977).

gelernt, ist sie schwer zu verändern, zu ignorieren oder zu unterdrücken. Diese wird in konsistenten¹¹ Suchparadigmen angewendet.

Shiffrin & Schneider (1977: 153) stellen fest, dass die Entwicklung einer automatischen Wahrnehmung ein andauernder und anstrengender (*powerful long-term*) Prozess ist. Dies lässt sich an den Merkmalen kontrollierter und automatischer Prozesse (*processes*) am besten aufzeigen, die für die Verfasser die Gegenpole des Fertigkeitserwerbs darstellen. Demgemäß sind kontrollierte Prozesse kapazitätsbegrenzt, denn sie sind mit der Leistung des Kurzzeitgedächtnisses verbunden. Dazu erfordern kontrollierte Prozesse Aufmerksamkeit des Subjekts und können ohne extensives Training schnell entwickelt und leicht modifiziert werden, weil man darauf bewusst zugreifen kann. Sie sind für die Kontrolle des Informationsverlaufs zwischen dem Kurz- und Langzeitspeicher zuständig (vgl. Shiffrin & Schneider 1977: 156).

Dagegen sind automatische Prozesse nach Shiffrin & Schneider (1977: 156) mit der relativ unbegrenzten Kapazität des Langzeitgedächtnisses verbunden. Sie erfordern keine oder wenig Aufmerksamkeit und laufen nach der Initiierung bis zur Vollendung automatisch ab. Dennoch benötigen automatische Prozesse ein erhebliches Training, um entwickelt zu werden. Diese sind nach der Aneignung schwer zu unterdrücken, zu modifizieren und zu ignorieren, weil ihre Konstituenten einer bewussten Wahrnehmung unzugänglich sind (daher der Begriff „ballistisch“). Automatische Prozesse verursachen kein neues Lernen im Langzeitspeicher (ebd.).

Obwohl Shiffrin & Schneider (1977) automatische und kontrollierte Prozesse voneinander theoretisch abgrenzen, unterstreichen die Verfasser die Tatsache, dass diese auch parallel ablaufen können, insbesondere in komplexen Verarbeitungssituationen, z. B. beim Lesen. Die Autoren gehen davon aus, dass alle Aufgaben durch eine gemischte automatische und kontrollierte Verarbeitung ausgeführt werden (vgl. Shiffrin &

¹¹ Bei der konsistenten Zuordnung (*consistent mapping*) handelt es sich darum, dass gedächtnisbezogene Einheiten (*memory-set items*) in Tests als Zielstimuli ohne Ablenkmechanismen auftauchen (vgl. Schneider & Shiffrin 1977).

Schneider 1977: 161-162). Abhängig von der Art der Aufgabe und der subjektiven Kompetenz entstehen Mischungen von automatischen und kontrollierten Prozessen.

1.1.3.3 Restrukturierung von Cheng

Die Theorie von Schneider und Shiffrin (1977) sowie Shiffrin und Schneider (1977) ist nicht ohne Kritik geblieben. In diesem Zusammenhang kritisiert Cheng (1985) die vorgeschlagene Dichotomie der automatischen und kontrollierten Prozesse. Unter „Performanzverbesserung“, die nach Schneider und Shiffrin (1977) durch automatische Prozesse zustande kommt und kapazitätsfrei ist, versteht Cheng (1985: 414-415) „Restrukturierung der Aufgabenkomponenten“. Nach Cheng ist Restrukturierung¹² und nicht Automatisiertheit ein Mechanismus für die Erlangung der kapazitätsfreien Verarbeitung.

Der Beitrag von Schneider und Shiffrin (1985) gilt als Reaktion auf Chengs Kritik ihrer früheren Artikel. Unter Chengs Idee der Restrukturierung verstehen die Autoren eine Art Kategorisierung und sehen diese als ein Vorstadium zur Automatisierung (vgl. Shiffrin & Schneider 1977). Hier trägt Automatisierung dazu bei, dass die Suche nach Stimuli schnell und parallel abläuft (vgl. Schneider & Shiffrin 1985: 425).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Arbeit von Cheng (1985) wichtige Impulse zu einem anderen Verständnis von kontrollierten und automatischen Prozessen lieferte. Es ist nicht verwunderlich, dass sich nach dem Dichotomie-Ansatz ein Kontinuumsansatz etablierte. Dieser wird im Folgenden erläutert.¹³

¹² An der Rechenaufgabe (2×10 oder $2+2+2 \dots$) belegt die Verfasserin, dass die Performanzbegrenzung nicht unbedingt durch den Übergang von einer kapazitätsbedürftigen zu einer kapazitätsunabhängigen Verarbeitung überwunden werden kann. Dies kann auch durch Aufgabenrestrukturierung erlangt werden. Addierungsaufgaben erfordern laut Cheng (1985: 414-415) mehr Operationen als Multiplizierungsaufgaben. Meines Erachtens handelt es sich beim Addieren und Multiplizieren um unterschiedliche Aufgabentypen. Ohne Zweifel verläuft Multiplizieren schneller und effektiver als Addieren. Dennoch muss man Multiplizieren zuerst gelernt haben. Erst danach kann Addieren durch Multiplizieren ersetzt werden.

¹³ Außerdem wird darüber diskutiert, dass Automatismen nicht nur durch eine quantitative, sondern auch durch eine qualitative Veränderung der Aufgabenkomponenten entstehen können (vgl. DeKeyser 2001: 130).

1.1.3.4 Kontinuumsansatz

Im Vergleich zum Dichotomie-Ansatz sprechen andere Autoren von einem komplexeren Zusammenspiel von automatischen und kontrollierten Prozessen (siehe dazu Kahneman und Treisman 1984; Neumann 1984, 1992; Allport 1989; Bargh 1989; Kahneman und Chajzyck 1983; Cohen, Dunbar und McClelland 1990; Strayer & Kramer 1990; Cohen, Servan-Schreiber & McClelland 1992). Die Forscher stellen Automatisiertheit als ein Kontinuum dar. Hier geht es darum, dass sich neue, ungeübte Tätigkeiten auf der Seite der bewussten Steuerung und geübte Tätigkeiten am automatisierten Ende des Kontinuums befinden.

Underwood & Everatt (1996: 269) weisen darauf hin, dass automatische Prozesse aufmerksamkeitsbezogene Faktoren aufzeigen können. Außerdem nehmen einige Autoren an, dass bestimmte Teilprozesse innerhalb einer Fertigkeit automatisiert sein können, wenn auch die Gesamttätigkeit nicht automatisiert ist (vgl. Jonides, Naveh-Benjamin & Palmer 1985; Shiffrin 1988; Schulman 1990).

In diesem Zusammenhang nennen Kahneman & Treisman (1984: 42-43) drei Stufen von automatischen Prozessen oder drei unterschiedliche Grade der Automatisiertheit:

1. stark automatisiert (*strongly automatic*) – der Prozess der Wahrnehmung und Produktion wird ausgeführt, ohne dass die Aufmerksamkeit auf den Stimulus gerichtet wird;
2. teilweise automatisiert (*partially automatic*) – der Prozess der Wahrnehmung und Produktion wird realisiert, auch wenn die Aufmerksamkeit vom Stimulus abgelenkt ist;
3. gelegentlich automatisiert (*ocassionally automatic*) – für den Prozess der Wahrnehmung und Produktion ist Aufmerksamkeit vonnöten, aber manchmal kann der Prozess auch ohne Aufmerksamkeit ausgeführt werden.

Für Bärenfänger (2002: 135) bedeutet dies, dass in der mündlichen L2-Produktion einige sprachliche Sequenzen wie fest stehende Grüße vollkommen, stereotypische Syntagmen wie „Entschuldigung, wo ist ____?“ oder „Könnten Sie bitte ____?“ teilweise und kreative Aussagen kaum automatisiert sind (siehe dazu auch Pawley & Syder 1983; Nattinger & DeCarrico 1992; Weinert 1995).

1.1.3.5 Zwischenfazit der Kriterien von Automatismen

Resümierend lassen sich folgende Kriterien von Automatismen festhalten (siehe dazu auch DeKeyser 2001; Bärenfänger 2002; Segalowitz 2003): Automatismen laufen schnell, parallel, mühelos, unbewusst sowie ohne Intention und ohne Anstrengung ab. Diese sind schwer zu kontrollieren, zu unterdrücken und zu verändern. Sie erfordern keine Aufmerksamkeit und kein *Monitoring*, denn sie sind belastungsunabhängig. Da Automatismen auf der Kapazität des Langzeitgedächtnisses basieren, werden zu ihrer Ausführung wenige kognitive Ressourcen genutzt. Damit Automatismen entwickelt werden können, benötigt man jedoch ein spezielles Training. Außerdem zeichnen sich Automatismen durch unterschiedliche Automatisierungsgrade aus. Dies bedeutet, dass manche Tätigkeiten stark, manche teilweise und manche gelegentlich automatisiert sein können.¹⁴

1.1.4 Automatismen in der mündlichen L2-Produktion

Wie in der Psychologie finden sich in der Fremdsprachendidaktik Arbeiten, welche sich mit Automatismen oder mit automatisierter Sprache beschäftigen. In diesen Arbeiten werden folgende Begriffe wie „sprachliche Automatismen“ (Bärenfänger 2002), „formelhafte Sequenzen“ (Aguado 2002), *holophrases* (Corder 1973), *prefabricated routines* und *patterns* (Hakuta 1974), *formulaic speech* (Wong-Fillmore 1976), *routines*¹⁵

¹⁴ Bei Anderson und Logan werden Automatismen als Regel- und Beispielgebrauch verstanden (siehe Kapitel 1.2.1).

¹⁵ Edmondson (1989: 292-293) führt acht Merkmale von Routinen an; Wray & Perkins (2000) listen mehr als vierzig Bezeichnungen für Routinen auf (siehe dazu Edmondson 2003: 204).

und *language patterns* (Krashen 1981), Routineformeln (Coulmas 1981), *lexicalised sentence stems* (Pawley & Syder 1983), *formulae, frames, scenes, cliches*, Idiome und Phraseologismen (Raupach 1984), *lexicalized patterns* und *lexicalized phrases* (Nattinger & DeCarrico 1992), *formulas* (Rod Ellis 1994), *chunks* und *sequences* (Nick Ellis 1996), *constructions, collocations* (Nick Ellis 2001, 2003), Makrolexeme (Müller 2000), *lexical units* und *idiomatic phrases* (Nick Ellis 2003) sowie *formulaic constructions* und *formulaic utterances* (Gatbonton & Segalowitz 2007) gebraucht. Eine umfangreiche und detaillierte Beschreibung von diesen Termini findet sich bei Wray (1998, 2002), Wray & Perkins (2000) und Kormos (2006).

Für alle diese Begrifflichkeiten ist charakteristisch, dass dadurch Sprecher auf ein großes Repertoire vorgefertigter und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis gespeicherter sprachlicher Sequenzen zugreifen können (vgl. Aguado 2002: 28-29; Bärenfänger 2002: 121). Diese werden in geeigneten Situationen aus dem Gedächtnis auch ganzheitlich abgerufen¹⁶. Außerdem kennzeichnen sie sich durch ihre Formelhaftigkeit und Unveränderlichkeit sowie durch die Frequenz und Häufigkeit ihrer Benutzung aus.

In der mündlichen L2-Produktion durchlaufen Automatismen drei Phasen des Erwerbs (vgl. Anderson 1995; Bärenfänger 2002: 129-130):

- I. eine nahezu lineare Abhängigkeit zwischen der auf die Übung aufgewendeten Zeit und der Fertigkeitsentwicklung (z. B. der Geschwindigkeit oder Qualität der Aufgabenausführung);
- II. die Fertigkeiten nehmen nicht mehr in derselben Proportion zu;
- III. ein so hohes Automatisierungsniveau ist erreicht, dass weitere Übung kaum noch einen Effekt¹⁷ auf die Aufgabenausführung hat.

¹⁶ Dies gilt für den Erst- und Fremdspracherwerb bei Kindern und Erwachsenen (vgl. Aguado 2002; Bärenfänger 2002). Diese Ideen sind mit *lexical approach* von Lewis (2009) vergleichbar.

¹⁷ Vgl. mit Logans Beispieltheorie, die besagt, dass der Automatisiertheit keine Grenzen gesetzt werden können, denn diese ist nie komplett (vgl. Logan 1988: 515).

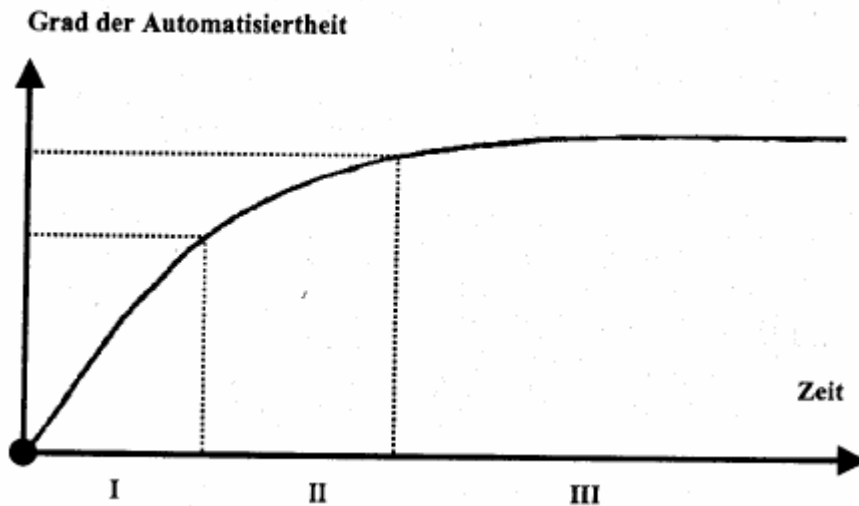


Abbildung 1: Verlauf einer Lernkurve (entnommen aus Bärenfänger 2002: 131)

Der Verlauf der Lernkurve zur Herausbildung von Automatismen in der mündlichen L2-Produktion ist in Abbildung 1 grafisch dargestellt. Aus der Lernkurve¹⁸ ergibt sich laut Bärenfänger (2002: 131) für Fremdsprachenlehren und -lernen die Konsequenz, dass das Üben innerhalb der Lernphase 1 und 2 maßgeblich zum Lernerfolg beiträgt. Das Üben in der dritten Lernphase bringt jedoch kaum Erfolg und ist folglich demotivierend. In diesem Zusammenhang verwenden Towell et al. (1996: 95-96) den Begriff „Plateaubildung“, welcher besagt, dass anfangs eine lineare Abhängigkeit zwischen Zeit und Fertigkeitzunahme besteht. Dennoch ist Üben in der letzten Automatisierungsphase kaum effizient oder sinnvoll.

In der Fremdsprachendidaktik DaF/DaZ werden folgende Eigenschaften von sprachlichen Automatismen in der mündlichen Produktion genannt (vgl. Bärenfänger 2003: 56-57; Stevener 2003: 38)¹⁹:

- schnelle und invariable Ausführung einer Reihe zusammenhängender Aufgaben;
- geringe Fehlerrate oder größere Korrektheit;

¹⁸ Hier muss angemerkt werden, dass Bärenfänger (2002) weder angibt, wie sich solche Lernphasen in der Praxis feststellen oder verfolgen lassen, noch veranschaulicht er seine Gedanken mit konkreten Beispielen.

¹⁹ In dieser Hinsicht sprechen Raupach (1984) und Towell et al. (1996) von temporalen Variablen zur Identifizierung formelhafter Sequenzen. Bärenfänger (2003) bezeichnet dies als Indikatoren von Automatisierung der mündlichen Sprache.

- mühelose Ausführung;
- wenige Pausen (d. h. eine hohe *phonation/time-ratio*);
- längere zusammenhängende sprachliche Einheiten (d. h. eine hohe *mean length of runs*);
- Abwesenheit von Dehnungen;
- zahlreiche Verschleifungen und schnelle Anschlüsse;
- keine Abbrüche und keine Selbstkorrekturen;
- häufige Rekurrenz bestimmter sprachlicher Einheiten.

Weiterhin unterscheidet Bärenfänger (2002: 121) sechs Formen sprachlicher Automatismen²⁰. Diese sind

- 1) konventionelle Grüße (Mahlzeit);
- 2) überbenutzte Ausdrücke (Ach Gott; Wie geht's?);
- 3) fest stehende Idiome (Das ist nun mal im Leben so; Alles klar!; Moment mal!);
- 4) Pausenfüller (äh; ich sag mal; hm, also);
- 5) Flüche (Verflixt!);
- 6) stereotype Syntagmen (Wer/was ist ____? Ich möchte ein/eine/einen/-____).

Im Sprachgebrauch und Spracherwerb erfüllen sprachliche Automatismen überwiegend drei Funktionen (vgl. Aguado 2003; Bärenfänger 2002):

1. kommunikationsstrategische Funktion: mit einem begrenzten sprachlichen Wissen erfolgreich und situationsgerecht kommunizieren zu können;
2. produktionsstrategische Funktion: Entwicklung der Flüssigkeit und Korrektheit sowie Zeitgewinnung²¹ für die Planung von Äußerungen;
3. erwerbs- und lernstrategische Funktion: Memorierung und Analyse des erworbenen sprachlichen Wissens.

²⁰ In diesem Zusammenhang spricht Aguado (2002: 28) von konventionalisierten formelhaften Ausdrucksweisen sowie Mustern (*patterns* oder *sentence frames*) mit fixen oder variablen Komponenten.

²¹ Aguado (2003: 21) weist darauf hin, dass diese Strategie eher für Erwachsene charakteristisch ist. Durch solche Aussagen wie „also“, „ich sage mal“, etc. kann man Planungszeit gewinnen.

Aguado (2002: 40) betont, dass die Benutzung formelhafter Sprache von Vorteil sein kann, denn in diesem Falle erfolgt die mündliche Produktion schneller und flüssiger. Flüssigkeit entsteht dadurch, dass die mündliche Sprache aus „... formal korrekte[n] und pragmatisch angemessene[n] Formeln [besteht], die vom Lerner im Input wahrgenommen, imitiert²², ganzheitlich memoriert und ebenso wieder reproduziert werden ...“ (ebd.). Somit werden sowohl die grammatische sowie die pragmatische und idiomatische Kompetenz der Lernenden verbessert. Im späteren Lernverlauf können Lernende ihre Sprache segmentieren und analysieren, was als Voraussetzung für die Re-Strukturierung des erworbenen Sprachsystems dienen kann.

Aus dem oben Dargestellten wird ersichtlich, dass sprachliche Automatismen in der mündlichen Produktion eine sehr große Rolle spielen. Dennoch warnt Aguado (2002: 41; 2003: 22) vor Fossilisierungen oder Versteinerungen mündlicher Sprache. Damit ist gemeint, dass sich Lernende nicht mehr bemühen, ihre Sprache weiter zu entwickeln. Unter „Fossilisierungen“²³ werden auch fehlerhaft angeeignete Lerneräußerungen verstanden. Diesbezüglich gebraucht Hulstijn (1989, 2002) den Begriff „falsche Automatisierung“ (*false automatization*).

1.2 Automatisierungskonzepte in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik

Wie bereits angedeutet wurde, bilden die kognitionspsychologischen Automatisierungstheorien von Anderson (1982, 1993) und Logan (1988, 1992) die Grundlage der vorliegenden Arbeit. Bei Anderson entstehen Automatismen anhand von Produktionsregeln, bei Logan basieren diese auf dem Gedächtnisabruf von memorierten Beispielen. Daher folgt die Theorie von Anderson dem regelbasierten und die Theorie von Logan dem beispielbasierten Automatisierungskonzept. Dieses Kapitel wird also nach regel- und beispielbasierten Automatisierung strukturiert.

²² Beim Imitieren können Lernende Äußerungen eines hohen Grades an Komplexität und Korrektheit sowie einer semantischen Dichte produzieren (vgl. Aguado 2002: 42).

²³ Eine umfangreiche Beschreibung dazu findet sich bei Han & Selinker (2005).

Im Kontext der regelbasierten Automatisierung werden die Automatisierungstheorie von Anderson (1982) und die Fertigkeitserwerbstheorie von DeKeyser (2007) exemplarisch präsentiert. Hier bilden Regeln und bewusstes Lernen den Ausgangspunkt für den Fremdsprachenerwerb. Im Sinne der beispielbasierten Automatisierung werden die Automatisierungstheorie von Logan (1988), das Sequenzlernen und *Chunking* von Nick Ellis (1996, 2003) sowie die *ACCESS*-Methode von Gatbonton & Segalowitz (2005) thematisiert. Hier ist Lernen ein assoziativer Prozess, und Regeln entstehen als Resultat des Fremdsprachenerwerbs²⁴.

Abschließend wird die beispiel- und regelbasierte Automatisierung im Rahmen der assoziativ-kognitiven *CREED*-Theorie von Nick Ellis (2007) summativ dargestellt. Die *CREED*-Theorie fungiert als eine Art Zusammenführung von zwei unterschiedlichen Sichtweisen auf den Einsatz von kognitiven Modellen im Fremdsprachenunterricht. Diese Theorie impliziert, dass die Fremdsprache sowohl assoziativ als auch kognitiv angeeignet werden kann.²⁵

1.2.1 Regelbasierte bzw. kognitive Automatisierung

Wie bereits erwähnt wurde, werden hier im Rahmen des regelbasierten bzw. kognitiven Automatisierungskonzeptes die ACT*-Theorie von Anderson (1982) und die Fertigkeitserwerbstheorie von DeKeyser (2007) präsentiert. Diese Theorien wurden ausgewählt, weil sie prägnant beschreiben, wie regelbasierte Automatisierung funktioniert.

²⁴ Obwohl sich in der wissenschaftlichen Debatte keine direkten Verbindungen zwischen der Theorie der Automatisiertheit von Logan (1988) und den Arbeiten von Ellis (1996, 2001, 2003, 2007, 2009) finden, sind einige Ähnlichkeiten evident. Beispielhaft gestaltet sich der Lernprozess bei den beiden Autoren implizit bzw. unbewusst. Dieser kommt durch einen assoziativen Lernmechanismus zustande. Regeln werden von Logan (1988) als Voraussetzung von Lernprozessen ausgeschlossen. Bei Ellis (1996, 2001, 2003) gelten Regeln bzw. explizites grammatisches Wissen als Folge oder Konsequenz der Entwicklung bzw. als Resultat des Erwerbs. Dazu sind die beiden Theorien beispielbasiert, d. h. dass das Lernen aus der Extrahierung von (sprachlichen) Regelmäßigkeiten aus dem Input entsteht oder anders gesagt ein einfaches Memorieren von Beispielen ist.

²⁵ Imitative Automatisierung im Kontext der behavioristischen Lerntheorie, welche als Gewohnheitsausbildung (*habit formation*) (vgl. Mitschian 2010: 797) oder als eindimensionale und planbare Entwicklung von *Stimulus-Response*-Verbindungen (vgl. Funk 2006: 164) verstanden wird, wird hier nicht problematisiert, weil sie außerhalb des Forschungsinteresses dieser Arbeit liegt.

1.2.1.1 Regelbasierte ACT*-Theorie von Anderson

Von Andersons regelbasierten Theorien bzw. Modellen²⁶ der menschlichen Kognition wird hier exemplarisch die ACT*-Theorie (*Adaptive Control of Thought*) dargestellt, weil deren Inhalte auf den Spracherwerb übertragen wurden (vgl. Anderson 1996: IX). Diese Theorie betont die Wichtigkeit der Konversion deklarativen²⁷ Wissens in prozedurales²⁸ Wissen und definiert Automatisierung als Prozeduralisierung des deklarativen Wissens (vgl. Johnson 1994: 125). Dadurch werden explizite Regeln durch ihre wiederholte Anwendung automatisch ausgeführt.²⁹

Die ACT*-Theorie beruht auf dem Dreistufenmodell des Fertigkeitserwerbs von Fitts (1964), welches den Prozess des Fertigkeitserwerbs in drei Entwicklungsphasen unterteilt: kognitive, assoziative³⁰ und autonome (siehe dazu Anderson 1982: 369). Der Fertigkeitserwerb entwickelt sich laut Anderson (ebd.; 1996: 217) auch über drei Stufen: 1) deklarative Stufe: Wissenscodierung unter Anwendung genereller Strategien (*if ... , then ...*); 2) Wissenskompilierung: Umwandlung von deklarativem in prozedurales Wissen; 3) prozedurale Stufe oder *Tuning*: prozedurales Lernen.

Wie bereits angedeutet wurde, ist bei Anderson die anfängliche Wissensform deklarativ³¹. Dies hat Vor- und Nachteile. Der Vorteil besteht darin, dass das Wissen flexibel ist. Die

²⁶ Ein kurzer Überblick über Andersons Theorien und Modelle findet sich in Anderson (1996: VII-X).

²⁷ Deklaratives Wissen wird als „Wissen, dass“ (*knowing that*) bzw. Was-Wissen oder als Fakten- und Regelwissen charakterisiert. Das deklarative Wissen besteht aus dem enzyklopädischen Wissen (dem konzeptuellen und lexikalischen Wissen) und dem Diskurswissen der Situation (vgl. Anderson 1996: 18-20; Zimmer 1997: 12-13).

²⁸ Unter prozeduralem Wissen wird „Wissen, wie“ (*knowing how*) bzw. Wie-Wissen oder Handlungswissen bzw. Fertigkeitwissen verstanden (vgl. Anderson 1996: 18-20; Zimmer 1997: 12-13).

²⁹ Nach Anderson (1990: 217) ist das deklarative Wissen explizit, das prozedurale hingegen implizit. Entsprechend wird zwischen einem deklarativen bzw. expliziten und einem prozeduralen bzw. impliziten Wissen bzw. Gedächtnis unterschieden. Das explizite bzw. deklarative Gedächtnis ist bewusst und kann erklärt werden. Das implizite bzw. prozedurale Gedächtnis wird unbewusst kontrolliert und kann kaum beschrieben werden. Andere Unterscheidungsversuche finden sich u. a. bei Rod Ellis (1994), Schlak (1999), Raupach (2002) und Mika (2005).

³⁰ Vgl. mit Logan (1988), welcher sofort mit dem assoziativen Lernen beginnt. Die deklarative Stufe ist bei ihm ausgelassen.

³¹ Nach Anderson (1982) wird das Wissen gewöhnlich in einer deklarativen Form gespeichert. Dennoch geben später Anderson und Fincham (1994: 1323) und Anderson und Lebiere (1998: 21) zu, dass prozedurales Wissen nicht unbedingt über deklaratives läuft. Trotzdem sind die Autoren der Meinung, dass der Weg von deklarativ zu prozedural eine übliche Fertigkeitsentwicklung ist.

Nachteile liegen an Verarbeitungszeit und Leistung des Arbeitsgedächtnisses. Der Verarbeitungsprozess ist langsam, denn deklarative Informationen müssen aus dem Langzeitgedächtnis wieder gewonnen werden. Deswegen sind die Verarbeitungsschritte zu klein. Dies beeinträchtigt die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Viele Fehler des Subjekts und die Langsamkeit der Ausführung sind mit den Fehlern des Arbeitsgedächtnisses verbunden (vgl. Anderson 1982: 381).

Durch Wissenskompilierung können Handlungen schneller ausgeführt werden. Die Prozesse der Wissenskompilierung oder -zusammenstellung in der ACT*-Theorie gliedern sich in zwei Unterprozesse: Komposition (*composition*) und Prozeduralisierung (*proceduralization*). Der Kompositionsprozess verbindet die aufeinander folgenden Produktionssequenzen in eine einheitliche Produktionssequenz, wodurch der Sequenzeffekt oder *Chunking* erlangt wird. Mittels Prozeduralisierung entstehen Produktionssequenzen, welche keine domänenspezifischen deklarativen Informationen erfordern, um im Arbeitsgedächtnis wieder aufgefunden (*retrieve*) zu werden. Somit werden aufgabenspezifische Produktionen herausgebildet. Die Wichtigkeit der Prozeduralisierung besteht nach Anderson (1982: 383) darin, dass dadurch die Belastung des Arbeitsgedächtnisses (*load on working memory*) reduziert wird. Daher kann eine zweite Aufgabe simultan ausgeführt werden, ohne dass das Arbeitsgedächtnis beansprucht wird. Dies alles wird durch Übung³² erlangt. Den Prozess der Wissenskompilierung setzt Anderson (1996: 34) mit der Automatisierung in anderen kognitiven Domänen zusammen (siehe dazu auch Shiffrin & Schneider 1977).

Nach der Wissenskompilierung setzt sich das Lernen fort und wird als prozedurales (verfahrensmäßiges bzw. -bezogenes) Lernen oder *Tuning* bezeichnet. Dieses besteht aus drei Teilen: Generalisierung (*generalization*), Unterscheidung (*discrimination*) und Verstärkung (*strengthening*). Die zentrale Funktion des Generalisierungsprozesses besteht darin, das Gemeinsame aus verschiedenen Produktionen auszugliedern und eine neue Produktionsregel zu entwickeln. Beim Unterscheidungsprozess werden die

³² Als Voraussetzung der Aneignung soll das Wissen im Langzeitgedächtnis ein bestimmtes Kraftniveau erreicht haben und einige Male angewendet worden sein (vgl. Anderson 1996: 240).

Produktionsregeln auf das Nötige reduziert (vgl. Anderson 1982: 391-393). Da die Generalisierungs- und Unterscheidungsmechanismen induktive Komponenten des Lernsystems sind, werden manchmal inkorrekte Produktionen erzeugt. Diese werden als Übergeneralisierungen oder unnötige Unterscheidungen bezeichnet. Um dies zu vermeiden, wird auf den Verstärkungsmechanismus zurückgegriffen. Beim Verstärkungsprozess³³ werden wirksame Regeln verstärkt und weniger wirksamere abgeschwächt (ebd.: 394-395).

Von einigen Autoren wurde der Sachverhalt kritisiert³⁴, dass deklaratives Wissen die Grundvoraussetzung für prozedurales Wissen ist. Die Resultate aus den Untersuchungen von Broadbent (1989) mit Patienten, die an Amnesie leiden, zeigen, dass prozedurales Wissen ohne deklaratives Wissen erworben werden kann. In weiteren Experimenten von Berry & Broadbent (1984) wurde bestätigt, dass Subjekte ein regelbasiertes System erfolgreich handhaben können, ohne die Regeln bewusst wiedergeben zu können. Willingham, Nissen und Bullemer (1989) belegen, dass prozedurales Wissen unabhängig vom deklarativen Wissen angeeignet werden kann (siehe dazu Anderson & Fincham 1994: 1322).

Im Zusammenhang mit den oben dargestellten Kritikpunkten wurde die ACT*-Theorie überarbeitet und in ACT-R (*Adaptive Control of Thought - Rational*) umgewandelt. In ACT-R findet der Wissensübergang wie früher von einer deklarativen zu einer prozeduralen Form statt. Dennoch impliziert „deklarativ“ nicht mehr die Ausführung von Instruktionen, sondern die Encodierung von Beispielen, welche durch eine wiederholte Übung verschwinden und sich als Produktionsregeln („prozedural“) etablieren (vgl. Anderson & Fincham 1994: 1322-23; Anderson, Fincham und Douglass 1997: 932). Der Lernprozess gestaltet sich somit von Beispielen zu abstrakten Regeln. Dies zeugt davon, dass Regeln nach wie vor im Mittelpunkt der Theorie von Anderson stehen, und dass Automatisierung kognitiv abläuft und einen Regelgebrauch voraussetzt.

³³ Beim ersten Mal weisen die Produktionen die Stärke in Höhe von 0,1 auf. Bei jeder weiterer Anwendung erhöht sich die Stärke um 0,025 (vgl. Anderson 1982: 395).

³⁴ In der Fremdsprachendidaktik kritisiert Johnson (1994: 124) Andersons Idee des Verschwindens von deklarativem Wissen durch Prozeduralisierung. Denn dadurch fungiert das Gelernte als spezifisch, nicht flexibel und nicht veränderbar, d. h. nicht anwendbar auf andere Situationen des Sprachgebrauchs.

1.2.1.2 Fertigkeitserwerbstheorie von DeKeyser

In seiner Fertigkeitserwerbstheorie vertritt DeKeyser (2007) die Idee des regelbasierten Lernens. Dies bedeutet, dass man sich von einer mühevollen und bewussten zu einer flüssigen und fertigkeitsbasierten Performanz bewegt. Dies kann nur durch Übung erlangt werden.

Der Verfasser geht von einer festen Reihenfolge der Fertigkeitsentwicklung aus, d. h. von deklarativem zu prozeduralem Wissen und danach folgt die Automatisierung des prozeduralen Wissens. Seine Annahmen belegt DeKeyser (2007: 98) mit Hinweis auf Fitts & Posner (1967), Anderson (1982, 1993; Anderson et al. 2004) und Byrne (1986). Alle Autoren sprechen von drei Entwicklungsstufen des Fertigkeitserwerbs:

- 1) kognitiv, 2) assoziativ, 3) autonom (vgl. Fitts & Posner 1967);
- 1) deklarativ, 2) prozedural, 3) automatisch (vgl. Anderson 1982, 1993, Anderson et al. 2004);
- 1) Präsentation, 2) Übung, 3) Anwendung (vgl. Byrne 1986).

In der ersten Stufe wird das Wissen mittels Beobachtung oder Analyse sowie durch verbale Instruktion erworben. Hier werden allgemeine problemlösende Strategien angewendet. In der zweiten Stufe wird deklaratives bzw. Was-Wissen durch Übung relativ schnell in prozedurales bzw. Wie-Wissen umgewandelt. Hier implementiert man spezifische problemlösende Strategien. In der dritten Stufe soll prozedurales Wissen allmählich automatisiert³⁵ werden. Hier ist das Wissen spezifisch und lässt sich nicht auf andere Aufgaben übertragen (vgl. DeKeyser 2007: 98-99).

Die Annahmen der Fertigkeitserwerbstheorie wurden u. a. in der Studie von DeKeyser (1997) belegt. Im Rahmen des Experiments zum Erlernen einer künstlichen Sprache stellt

³⁵ In dieser Hinsicht nimmt DeKeyser (2007: 99) an, dass automatisierte Handlungen bzw. Automatismen nie 100% automatisch sein können, weil der Automatisierungsprozess unendlich ist.

DeKeyser (1997) fest, dass sich deklaratives Wissen durch eine extensive Übung in robustes Wissen konvertiert wird, deren Entwicklung durch eine schnelle Prozeduralisierung mit der anschließenden langsamen Automatisierung erklärt werden kann. Dies äußert sich in der Lernkurve für die Reaktionszeit und Fehlerrate.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Fertigkeitserwerbstheorie von DeKeyser (2007) von einer starken Interface-Hypothese ausgegangen wird. Diese Hypothese besagt, dass explizites fremdsprachliches Wissen in implizites fremdsprachliches Wissen durch Übung umgewandelt werden kann (vgl. Gass & Selinker 2008: 247; Pica 2005: 276).³⁶ Somit wird Automatisierung als Prozeduralisierung deklarativen Wissens verstanden, wobei die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Voraussetzung für den Automatisierungsprozess fungiert.

1.2.2 Beispielbasierte bzw. assoziative Automatisierung

Wie bereits erwähnt wurde, werden hier im Rahmen der beispielbasierten Automatisierung die Automatisierungstheorie von Logan (1988), das Sequenzlernen und *Chunking* von Nick Ellis (1996, 2003) sowie das *ACCESS*-Modell von Gatbonton & Segalowitz (2005) präsentiert. Denn diese Theorien beschreiben präzise, wie beispielbasierte Automatisierung abläuft.

1.2.2.1 Beispielbasierte Automatisierungstheorie von Logan

Im Vergleich zu Anderson stellt Logan eine andere Idee zum Automatisierungsprozess dar. Seine Automatisierungstheorie (*instance theory of automatization*) basiert nicht auf Regeln, sondern auf Beispielen oder Einzelfällen (vgl. Logan 1988). In seiner Theorie betrachtet Logan (1988: 492-493) Automatismen als einen Abruf von gespeicherten Informationen aus dem Gedächtnis. Dabei werden Automatismen als die Aneignung

³⁶ Ähnlich wird in der *Cognitive Theory* von McLaughlin (1987) zwischen kontrollierten und automatischen Prozessen differenziert. Kontrollierte Prozesse, welche Aufmerksamkeit benötigen, entwickeln sich durch Übung zu automatischen Prozessen, welche unbewusst ablaufen und daher keine Gedächtniskapazität in Anspruch nehmen (siehe dazu auch Cl. Schmidt 2010: 808).

einer bereichsspezifischen Wissensbasis aus einzelnen Beispielen verstanden (ebd.: 493). Dies setzt voraus, dass Automatismen immer dann gebildet werden, wenn man derselben Aufgabe ausgesetzt ist. Die Handlung gilt als automatisch, wenn sie auf dem Abruf von früheren Lösungen aus dem Gedächtnis fußt. Dabei findet der Gedächtnisabruf in einem einzigen Schritt statt:

“Automaticity is memory retrieval: Performance is automatic when it is based on a single step direct-access retrieval of past solutions from memory” (Logan 1988: 493)

Wie entstehen Automatismen? Wenn man keine Erfahrung mit einer Aufgabe hat, greift man auf einen generellen Algorithmus zu. Dabei werden die Lösungen im Gedächtnis encodiert, gespeichert und aus dem Gedächtnis abgerufen, wenn die Probleme wieder auftauchen. Durch umfangreiches Üben von gleichen Aufgaben werden bestimmte Lösungen gelernt. Im diesem Falle findet zwischen dem Algorithmus und dem Gedächtnis(-abruf) ein Wettrennen³⁷ (*race*) statt. Wenn man auf den Algorithmus komplett verzichtet kann, werden Lösungen direkt aus dem Gedächtnis abgerufen und die Performanz gilt dann als automatisch. Somit stiftet Automatisierung einen Übergang von der algorithmus- zur gedächtnisbasierten Performanz an (vgl. Logan 1990: 3-4; Pawlik 2006: 188). Demgemäß verläuft Automatisierung in der Theorie von Logan (1988) assoziativ und bedeutet implizites bzw. unbewusstes Encodieren, Speichern und Abrufen von Beispielen (vgl. Logan 1988: 493ff.; 1990: 7ff.).

Die Schwäche dieser Theorie besteht nach DeKeyser (2001: 135) darin, dass laut Logan nur solche Beispiele automatisch abgerufen und ausgeführt werden können, die identisch mit den im Gedächtnis gespeicherten Lösungen sind. In der Realität, insbesondere in der mündlichen L2-Produktion, setzt man sich oft mit ähnlichen, aber keinesfalls identischen Beispielen auseinander. Diesen Mangel deckt Palmeri (1997) in seinem beispielbasierten Modell der Zufallssuche (*Exemplar-Based Random Walk Model*) auf. Wie Logan betrachtet Palmeri (1997) Automatisierung als Abruf von gespeicherten Beispielen aus

³⁷ Nach Johnson et al. (2003: 32) gilt dies als Beleg für die Kraftfunktion der Übung.

dem Gedächtnis. Dennoch basiert der Gedächtnisabruf auf ähnlichen Beispielen (*similarity-based*): die Reaktionen werden durch die Ähnlichkeit des Stimulus mit den Mitgliedern unterschiedlicher Kategorien determiniert (vgl. Palmeri 1997: 327ff.).

Im Rahmen der beispielbasierten Automatisierung werden hier das Sequenzlernen und *Chunking* von Nick Ellis (1996, 2001, 2003) sowie die *ACCESS*-Methode von Gatbonton & Segalowitz (2005) exemplarisch dargestellt, weil die Autoren u. a. Vorschläge zur Förderung der Automatisierung der mündlichen L2-Produktion unterbreiten.

1.2.2.2 Sequenzlernen und *Chunking* von Nick Ellis

Im Unterschied zu DeKeyser (1997, 2007) stellt Nick Ellis (1996) Lernen nicht als einen regelgeleiteten, sondern als einen assoziativen Prozess dar. Dies bedeutet, dass Lernen durch die Veränderung der Gewichtungen von Synapsen-Verbindungen zwischen den Nervenzellen des Gehirns entsteht (vgl. Mika 2005: 42-43). Diese Verbindungen sind bestimmte Assoziationsmuster, welche sich durch die häufige Verwendung von Beispielen allmählich bilden. Anders gesagt gilt Lernen als ein einfaches Memorieren von Beispielen bzw. Mustern (vgl. Gass & Selinker 2008: 219-220; siehe dazu auch Konnektionismus) vor allem über den Weg der Imitation und Automatisierung (vgl. Thurmair 2010: 5f.).

Dabei fungiert Sprachenlernen als Lernen und Analysieren von Sequenzen (vgl. Ellis 1996: 91f.). Dies impliziert, dass grammatikalische Regelmäßigkeiten von sprachlichen Sequenzen aus den gespeicherten Beispielen unbewusst extrahiert werden. Daher gestalten sich die Erwerbsreihenfolge von Sprachen vom Lexikon zur Grammatik (vgl. Ellis 1996: 108ff.; siehe dazu auch Handwerker 2002, Lewis 2009) und Automatisierung als unbewusster Lernprozess fungiert.

Im Sinne des assoziativen Lernens räumt Ellis (1996) *Chunking*³⁸ einen besonderen Platz ein. Denn *Chunking* trägt zur Entwicklung von Automatismen und der Flüssigkeit der mündlichen Sprache bei (ebd.: 107). Nach Newell (1990) und Newell & Rosenbloom (1981) weist *Chunking* die Kraftgesetzmäßigkeit der Übung auf, welche als einen der Aspekte der Automatisierung fungiert (siehe dazu Kapitel 1.1.2). Beim *Chunking* bilden sich Automatismen durch die Interaktion zwischen der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses und des phonologischen Langzeitgedächtnisses heraus (vgl. Ellis 2001: 35). Dabei ist es wichtig, dass sprachliche Sequenzen in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses³⁹ laut wiederholt und produktiv angewendet werden, damit sie sich im phonologischen Langzeitgedächtnis als *Chunks* verfestigen. Aus der kognitionspsychologischen Perspektive ist *Chunking* vorteilhaft, weil dadurch die Kapazitätsleistung des Arbeitsgedächtnisses von einer begrenzten Kapazität von nur 7 +/- 2 Informationseinheiten oder *Chunks* bis auf zwanzig oder mehr Einheiten erhöht werden kann (vgl. Anderson 1996: 14). Außerdem trägt *Chunking* zum Erwerb von formelhaften Sequenzen (siehe dazu Kapitel 1.1.4) bei (vgl. Ellis 2003: 79).

1.2.2.3 ACCESS-Modell von Gatbonton & Segalowitz

Im *ACCESS*-Modell gehen Gatbonton & Segalowitz (2005) von dem beispiel- und äußerungsbasierten (*item-, exemplar-, utterance-based*) Lernen aus und machen Vorschläge zur automatischen Flüssigkeitsförderung. Das Akronym „ACCESS“ steht für

³⁸ N. Ellis (2003: 78) bezeichnet *Chunking* als „... the bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit ...“. Dabei ist *Chunking* ein induktiver Lernmechanismus und funktioniert *bottom-up*. Das sich daraus resultierende Wissen kann danach *top-down* analysiert werden (ebd.: 79).

³⁹ Die Überlegungen von N. Ellis zu *Chunking* in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses basieren auf dem Modell des Arbeitsgedächtnisses von Baddeley & Hitch (1974). Dieses besteht aus drei Systemen. Diese sind phonologische Schleife (*the phonological loop*), visuell-räumlicher Skizzenblock (*the visuo-spatial sketch pad*) und das zentrale Ausführungssystem (*the central executive or supervisory attentional system*). Die phonologische Schleife und der visuell-räumliche Skizzenblock sind kapazitätsbegrenzte Untersysteme, die jeweils eine Einheit der Information um dieselbe Zeit verarbeiten können. Die phonologische Schleife speichert phonologische Informationen, der visuell-räumliche Skizzenblock entsprechend visuelle und räumliche Informationen. Das zentrale Ausführungssystem gilt als ein kapazitätsbegrenztes Hauptsystem, das die Informationsverteilung reguliert. Besonders wichtig ist seine Funktion, wenn einige Aufgaben simultan ausgeführt werden, indem die Aufmerksamkeit auf einige Stimuli konzentriert und von anderen abgelenkt werden muss (siehe dazu Ellis 2001: 33-34 und Gass & Selinker 2008: 250).

„Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments“ (ebd.: 328). Also handelt sich in diesem Modell um die Automatisierung von Äußerungen in authentischen kommunikativen Kontexten. Um dies zu erreichen, sollen die Studierenden genug Möglichkeiten haben, die Zieläußerungen mit Fokus auf die Bedeutung zu hören und zu gebrauchen (ebd.: 338-339). So werden Äußerungen über drei Unterrichtsphasen trainiert: kreative Automatisierungsphase, sprachliche Festigungsphase und freie Kommunikationsphase (ebd.: 329f.).

Die kreative Automatisierungsphase (*Creative Automatization Phase*) teilt sich in zwei Teile wie vorbereitende Aufgabe (*Pre-Task*) und Hauptaufgabe (*Main Task*) ein. Die vorbereitende Aufgabe dient der Einführung des Themas, der Kontrolle der sprachlichen Bereitschaft der Lernenden zur Erfüllung der Hauptaufgabe und der Darstellung von einzuübenden Äußerungen (vgl. Gatbonton & Segalowitz 2005: 329-330). Ziel der Hauptaufgabe ist es, die betreffenden Äußerungen zu gebrauchen. Dabei sind drei folgende Kriterien zu beachten: Erstens sollen die Aktivitäten einer authentischen Kommunikation (*genuinely communicative*) entsprechen. Hier arbeiten die Studierenden in Paaren oder Gruppen zusammen und suchen nach Informationen, welche zur Realisierung der Aufgabe benötigt werden (ebd.: 331). Zweitens sollen die Aktivitäten einer natürlichen Wiederholung (*inherently repetitive*) gerecht werden. Dies setzt voraus, dass die Studierenden die notwendigen Äußerungen öfters wiederholen müssen, um das gesetzte kommunikative Ziel zu erreichen (ebd.: 332-333). Drittens sollen die Aktivitäten zum Gebrauch von Äußerungen mit einem klaren pragmatischen Bezug und einer formelhaften sprachlichen Struktur (*functionally formulaic*) führen (ebd.: 333). Dies bedeutet, dass die gelernten Äußerungen auch außerhalb des Klassenraums benutzt werden können und ein hohes Wiederverwendungspotenzial haben sollen.

Die sprachliche Festigungsphase (*Language Consolidation Phase*) zielt auf die Entwicklung von Flüssigkeit, Korrektheit und/oder grammatischem Wissen über die Äußerungen ab, welche in der kreativen Automatisierungsphase verwendet wurden (vgl. Gatbonton & Segalowitz 2005: 334-335). Grundsätzlich kommt diese Phase nach der Hauptaufgabe zustande. In Bezug auf die Performanz der Studierenden kann sie jedoch

entweder während der Hauptaufgabe realisiert – wenn die Studierenden damit Schwierigkeiten haben – oder sogar komplett ausgelassen werden, wenn daran kein Bedarf besteht.

Die freie Kommunikationsphase (*Free Communication Phase*) hat den Gebrauch der Äußerungen in offenen Kontexten zum Ziel, in welchen die Studierenden frei sprechen und breit angelegte Diskussionen führen können (vgl. Gatbonton & Segalowitz 2005: 335). Im Unterschied zur kreativen Automatisierungsphase, in welcher vorhersehbare Äußerungen gebraucht werden, werden in dieser Phase eher unvorhersagbare Äußerungen produziert.

Neben den oben dargestellten Unterrichtsphasen zur automatischen Flüssigkeitsentwicklung werden im *ACCESS*-Modell wichtige didaktisch-methodische Ideen zur Rolle der Lehrkraft, zu Korrekturvorgängen und zu fehlerhaften Produktionen geliefert. In dieser Methode agiert die Lehrkraft als Begleiter (*facilitator*) und Kontrolleur (*monitor*) des Lernprozesses (vgl. Gatbonton & Segalowitz 2005: 340). In der Rolle des Begleiters unterstützt die Lehrkraft die Studierenden und achtet darauf, dass die geplanten Aktivitäten etappenweise realisiert werden. In der Rolle des Kontrolleurs überprüft sie die Umsetzung dieser Pläne. Dazu wird die traditionelle Rolle der Lehrkraft als Wissensvermittler (*knowledge prodiver*) durch die Rolle des Quellenvermittlers (*resource prodiver*) ersetzt (ebd.: 341). In dieser Hinsicht versorgt die Lehrkraft die Studierenden mit den Zieläußerungen, wenn diese benötigt werden.

Sowohl während der kreativen Automatisierungsphase als auch während der sprachlichen Festigungsphase kann die Lehrkraft die Studierenden unterbrechen und Fehler in den Zieläußerungen korrigieren (vgl. Gatbonton & Segalowitz 2005: 337-341). Dabei reichen die Eingriffe der Lehrkraft von einfachen Verbesserungen wie *recasts*, *elicits* oder *negotiates* bis zu grammatikalischen Erklärungen hin.⁴⁰ Außerdem soll die Lehrkraft die

⁴⁰ Vgl. mit den Automatisierungsübungen von Funk (2006: 166), in welchen kein Platz für Korrekturen vorgesehen ist.

Studierenden ermutigen, vollstrukturierte Äußerungen in der realen Kommunikation zu produzieren, damit sie ihre sprachliche Kompetenz erhöhen.

Gatbonton & Segalowitz (2005: 339) weisen jedoch darauf hin, dass die Studierenden der korrekten und der inkorrekten Variante der Zieläußerungen absichtlich ausgesetzt werden sollen (vgl. Gatbonton & Segalowitz 2005: 339). Denn dies ermöglicht sie, die Diskrepanzen zwischen zwei Varianten zu bemerken und sich die korrekte Variante anzueignen.

Resümierend lässt sich sagen, dass Automatisierung im *ACCESS*-Modell durch eine andauernde Interaktion unter den Studierenden sowie durch einen natürlichen und wiederholten Gebrauch von Äußerungen gefördert wird (vgl. Gatbonton & Segalowitz 2005: 339-340). Da dieses Vorgehen der Progression „Kommunikation → Formfokussierung → Kommunikation“ folgt (ebd.: 345), gilt hier Automatisierung der Äußerungen als Voraussetzung für die Bewusstmachung deren Regelmäßigkeiten.

1.2.3 Beispiel- und regelbasierte Automatisierung in der *CREED*-Theorie von Nick Ellis

Da die assoziativ-kognitive *CREED*-Theorie von Ellis (2007) die Ideen der beispiel- und regelbasierten Automatisierung verbindet, wird sie hier exemplarisch behandelt. In seiner Theorie unterstreicht Ellis (2007: 91) die dynamische Natur des Bewusstseins und geht davon aus, dass die Fremdsprache sowohl assoziativ (d. h. implizit, unbewusst oder induktiv) als auch kognitiv (d. h. explizit, bewusst oder deduktiv) gelernt werden kann (ebd.: 77). Die Abkürzung *CREED* gilt für “Construction-based, **R**ational, **E**xemplar-driven, **E**mergent, and **D**ialectic” (Ellis 2007: 77). Das Wort „creed“ wird ins Deutsche als Glaubensbekenntnis, Credo, Überzeugung oder Motto übersetzt.

Konstruktionen⁴¹ bilden nach Ellis (2007: 78) die Grundlage für den Fremdspracherwerb. Sie zeigen sich als Verbindungen zwischen Form und Bedeutung (*form-meaning mappings*) sprachlicher Erscheinungen, sind in der Sprache konventionalisiert und können als Sprachwissen memoriert werden. Dazu basieren sie auf lexikalischen Einheiten und reichen von einfachen (z. B. „Prima!“) bis zu komplexen Formeln (z. B. „Übung macht den Meister“) hin.

Konstruktionen werden in der Kommunikation mittels eines wiederholten Gebrauchs angeeignet (siehe dazu *usage-based* Theorien), wodurch die Verbindungen zwischen ihrer Form und Bedeutung gestärkt werden und sich dann zu den Netzwerken von Assoziationen entwickeln (vgl. Ellis 2007: 78). Daher entsteht die individuelle sprachliche Kompetenz aus dem Memorieren von den in der kommunikativen Situation gebrauchten Äußerungen und aus der Induktion der Regelmäßigkeiten von benutzten Äußerungen. Dabei werden hoch frequentierte Konstruktionen schneller gemerkt als niedrig frequentierte. Neben der Frequenz des Gebrauchs hängt der Lerneffekt ebenso von der Auffälligkeit (*salience*) der grammatischen Form und der funktionalen Bedeutung der Äußerungen sowie vom Kontext ab (ebd.: 79).

Unter „rational“ sieht Ellis (2007: 80) die menschliche Fähigkeit, anhand der gebildeten assoziativen Verbindungen abwägen zu können, wie die Sprache funktioniert. Dies setzt also die Fähigkeit voraus, antizipieren zu können, welche Konstruktionen in einer bestimmten Situation auftauchen können. Die rationale Analyse verläuft optimal, wenn die Konstruktionen hochfrequent, neulich gebraucht (*recency*) und kontextbezogen sind.

Ellis (2007: 80-81) betont, dass der Erwerb von Konstruktionen und von weiteren regelähnlichen (*rule-like*) sprachlichen Gesetzmäßigkeiten exemplarbasiert geschieht. Dies bedeutet, dass sich Generalisierungen von sprachlichen Regelmäßigkeiten aufgrund einer unbewussten Frequenzanalyse von memorierten ähnlichen Konstruktionen gestalten (siehe dazu auch konnektionistische Modelle).

⁴¹ In seiner früheren Arbeit weist Ellis (1996) dem Sequenzlernen dieselbe Rolle zu.

Bei „*emergent*“ handelt es sich darum, dass die Fremdsprache als ein komplexes System betrachtet werden kann, welches sich mit der Zeit entwickelt (vgl. Ellis 2007: 82). Solche Entwicklungen sind dynamisch und oft überraschend. Sie werden durch die neuronale Plastizität des Gehirns ermöglicht, welches sich mittels Erfahrung auf bestimmte Situationen einstellen kann. Unter „*dialektisch*“ versteht der Verfasser die Tatsache, dass die Fremdsprache ebenso explizit bzw. bewusst angeeignet werden kann (ebd.: 84).

Resümierend lässt sich Folgendes festhalten: In der assoziativ-kognitiven *CREED*-Theorie wird eine schwache Interface-Position vertreten, nach welcher das Fremdsprachenlernen sowohl implizit als auch explizit geschieht (vgl. Pica 2005: 275; Gass & Selinker 2008: 246-247). Dennoch gibt Ellis (2007: 88-91) dem impliziten bzw. unbewussten Lernen Vorrang, wenn für ihn explizites bzw. bewusstes Lernen auch effektiv sein kann. Dies erklärt der Autor dadurch, dass die Fremdsprache größtenteils beiläufig und implizit aufgrund des sprachlichen In- und Outputs angeeignet wird (ebd.: 88).

1.3 Automatisierungsübungen in der Lehrwerkreihe „studio d“

In diesem Abschnitt werden Automatisierungsübungen aus der Lehrwerkreihe „studio d“ analysiert. Für die Analyse wurde „studio d“ ausgewählt, weil sich dieses Lehrwerk nach den Vorgaben der europäischen Sprachpolitik richtet, auf der Lernfeldtheorie fußt und explizit anhand des Lehrerhandbuchs auf die theoretischen Positionen der Automatisierung Bezug nimmt. So werden in Punkt 1.3.1 Qualitätsmerkmale und didaktisch-methodisches Konzept von „studio d“ detailliert beschrieben. In Punkt 1.3.2 werden die regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen behandelt. Dabei liegt der Fokus auf den beispielbasierten Automatisierungsübungen, denn diese stehen im Zentrum des Forschungsinteresses der durchzuführenden Untersuchung. Wie bereits erwähnt wurde, wird in der Untersuchung beabsichtigt, die Akzeptanz solcher Automatisierungsübungen in der ukrainischen (universitären) Lehr- und Lernkultur zu überprüfen. Die Beschreibung von diskussionswürdigen und problematischen Aspekten der in „studio d“ vorgeschlagenen Automatisierungsübungen rundet dieses Kapitel ab.

1.3.1 Qualitätsmerkmale und didaktisch-methodisches Konzept von „studio d“

Die Lehrwerkreihe „studio d“ orientiert sich konsequent an den Vorgaben des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ und von „Profile Deutsch“. Dies zeigt sich in folgenden Qualitätsmerkmalen (vgl. CD-ROM „studio d“ A1 (2005): Unterrichtsvorbereitung interaktiv):

- im Lehrerhandbuch wird erklärt, wie die Niveaustufen berücksichtigt werden;
- der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ und „Profile Deutsch“ sind auf der Lernzielebene und Lehrwerkoberfläche erkennbar dargestellt;
- die Kann-Beschreibungen sind für die Lernenden transparent sowie fungieren als Gegenstand von Übungen und als Grundlage zur Selbstevaluation und Testgestaltung;
- die Prinzipien „Mehrsprachigkeit“ und „Multikulturalität Europas“ sind in Didaktik und Themenwahl beachtet;
- das Unterrichtsmaterial beinhaltet Hinweise zur Portfolioarbeit.

Neben der Orientierung an der europäischen Sprachpolitik ist das didaktische Konzept von „studio d“ alltags- und berufsbezogen, bietet ein umfassendes Angebot für medien-gestütztes Lehren und Lernen an, berücksichtigt neuere Erkenntnisse aus der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung (z. B. Lernstrategien, Automatisierung), integriert Grammatik und Wortschatz in Sprachhandlungen, trainiert Phonetik und Aussprache von Anfang an sowie bezieht aktuelle Landeskunde aus interkultureller Perspektive mit ein (vgl. CD-ROM „studio d“ A1 (2005): Unterrichtsvorbereitung interaktiv). Allerdings finden sich in „studio d“ keine spezifischen Angaben zur Zielgruppe. In den Werbe-broschüren des Cornelsen-Verlags und im Vorwort zu „studio d“ A1 wird nur darauf hingewiesen, dass die Lehrwerkreihe „studio d“ für ältere Jugendliche und Erwachsene gedacht ist. In dieser Hinsicht stellt sich die Frage, ob die Autoren einen universellen

Anspruch erheben und „studio d“ als DaF-Lehrwerk für alle kulturellen und Ausbildungskontexte empfehlen.⁴²

Die methodische Grundlage von „studio d“ bildet die Lernfeldtheorie, die Entwicklung von Kompetenzen zum Ziel hat (siehe dazu Nation 2001; Nation & Newton 2009). Nach dieser Theorie sollen sich die Unterrichtsaktivitäten gleichmäßig nach vier Lernfeldern verteilen. Die Lernfelder sind bedeutungsvoller Input, sprachformbezogenes Lernen, bedeutungsfokussierte Sprachverwendung und Flüssigkeitstraining. Die Begründung für diese Aufteilung basiert auf dem vielfach empirisch belegten *Time-on-Task*-Prinzip, welches besagt, dass man z. B. Lesen durch Lesen, Schreiben durch Schreiben und Sprechen durch Sprechen lernt (vgl. Funk 2010a: 945). Das Lernmatrix (Abb. 2) visualisiert die Verteilung von Unterrichtsaktivitäten in „studio d“:



Abbildung 2: Lernmatrix zur Verteilung von Unterrichtsaktivitäten (entnommen aus CD-ROM „studio d“ A2 (2007) : Unterrichtsvorbereitung interaktiv)

Bei Lernfeld 1 handelt es sich um die Präsentation von Inhalten, welche für die Lernenden etwas bedeuten, d. h. ihre Interessen ansprechen und sie motivieren (vgl. CD-ROM „studio d“ A1 (2005): Unterrichtsvorbereitung interaktiv). Denn den bedeutungsvollen Inhalten schenken die Lernenden mehr Aufmerksamkeit und sich dadurch das Sprachmaterial besser merken. Außerdem soll das Sprachmaterial plausibel dargestellt werden. Mit „plausibel“ wird die Häufigkeit des Auftretens des sprachlichen Materials in lernerrelevanten sprachlichen Kontexten und dessen Transfermöglichkeiten gemeint (vgl. Funk 2010a: 946).

⁴² Vgl. z. B. mit den Lehrerhandreichungen zum Lehrwerk „Deutsch Aktiv Neu“ 1A, in welchen die Autoren angeben, dass dieses Lehrwerk für Erwachsene und für den Unterricht in deutschsprachigen und anderen Ländern der „westlichen“ Welt vorgesehen ist (vgl. Neuner et al. 1993: 5). Dennoch wird hier der Begriff „westliche Welt“ nicht genau erklärt.

Im Kontext des Lernfeldes 2 kritisiert Funk (2010a: 946) das formgeleitete Lernen (*focus on forms*) und plädiert für das formfokussierte Lernen (*focus on form*). Das formfokussierte Lernen beschreibt Funk als „[...] eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts [...]“. Dabei hängt der Zeitpunkt, der Gegenstand und die Dauer der Konzentration von der mentalen Bereitschaft der Lernenden nach Systematisierung ab. Dies impliziert, dass am Anfang und am Ende einer Unterrichtssequenz inhaltliche Aufgaben Platz finden sollen und dass die Bewusstmachungsphase dazwischen in Bezug auf die Möglichkeiten der Lernenden geschieht.

Hinsichtlich des formgeleiteten und formfokussierten Unterrichts differenziert Funk (2010a: 946) zwischen struktur- und inhaltsbezogenen Übungsanweisungen. Bei den strukturbezogenen Instruktionen geht es um einen inhaltslosen Grammatikfokus mit dem Ziel der Einübung von grammatischen Regeln in isolierten „Sinn-losen“⁴³ Beispielsätzen. Dagegen handelt es sich bei den inhaltsbezogenen Instruktionen um eine Formfokussierung mit dem Ziel der Einübung von sprachlichen Strukturen in einem inhaltlichen Kontext. Also liegt im ersten Fall der Fokus auf der sprachlichen Form und im zweiten Fall auf der Bedeutung von sprachlichen Strukturen.

Bei Lernfeld 3 geht es um „Sinn-volles“ Sprachhandeln seitens der Lernenden, welche eigene Äußerungen zu Themen, Texten, zu sich selbst oder zu anderen Personen produzieren sollen (vgl. Funk 2010a: 947). Dies vollzieht sich in simulierter und/oder in realer Unterrichtskommunikation bzw. -interaktion. Also dient ein Viertel der Unterrichtszeit der Anwendung der gelernten Wörter und sprachlichen Strukturen zu kommunikativen Zwecken.

Im Rahmen des Lernfeldes 4 wird Automatisierung, d. h. sprachliche Flüssigkeit trainiert. Flüssigkeit entwickelt sich nach Funk (2010a: 948) „[...] durch Verwendung von in

⁴³ Mit „Sinn-los“ wird die Tatsache gemeint, dass die Beispielsätze nur eine grammatische Struktur darstellen, aber von ihrem inhaltlichen Sinn losgelöst sind (vgl. Funk 2010a: 947).

zusammenhängenden Einheiten gespeicherten Wörtern mitsamt ihrer grammatischen Endungen und Ableitungen“. Dies setzt voraus, dass Routineformeln Gegenstand von Übungen sind sowie primär den mündlichen Sprachgebrauch fördern und schnelles Reagieren in Sprachmustern ohne große Varianz trainieren sollen. Eine hohe Wiederholungsrate von Mustern und reichhaltige und realitätsnahe Lernumgebungen sind dabei äußerst wichtig. Solche Routineformeln seien in Sprachspielen und Minidialogen am besten einzuüben.

1.3.2 Automatisierungsübungen in „studio d“

In diesem Unterkapitel wird aufgezeigt, wie das Automatisierungslernfeld in „studio d“ realisiert wird. So werden zunächst Symbol und Merkmale von Automatisierungsübungen thematisiert. Anknüpfend an den Aufbau des Kapitels 1.2 werden danach zwei unterschiedliche Arten der Automatisierungsübungen, d. h. regel- und beispielbasierte, sowie deren Charakteristika präsentiert.

1.3.2.1 Symbol und Merkmale von Automatisierungsübungen

Automatisierungsübungen in „studio d“, welche zur Entwicklung von fremdsprachlicher Flüssigkeit beitragen sollen, sind durch ein eigenes Symbol markiert, welches eine Hand mit einer Hantel darstellt:

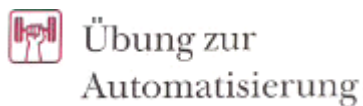


Abbildung 3: Symbol einer Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009a: 2)

Den Kern von Automatisierungsübungen bilden personalisierte, hochfrequente und pragmatisch plausible Muster (vgl. Funk 2006: 164-165), die auf dem bekannten Wortschatz aufbauen sollen. Mit „personalisierten Mustern“ wird gemeint, dass die Lernenden auf deren Grundlage ‚wahre‘, d. h. persönlich bedeutsame Aussagen aus

lebensnahen Kontexten produzieren. Die Bezeichnung „hochfrequent“ bedeutet, dass die in den Mustern gegebenen sprachlichen Strukturen in der mündlichen Sprache häufig vorkommen. „Pragmatisch plausible Muster“ implizieren die Produktion von Äußerungen im Kontext und mit Bezug zur Wirklichkeit bzw. ‚mit Sitz im Leben‘. Dazu ist es wichtig, dass sich solche Muster auf andere Sprachsituationen transferieren lassen.

Die Muster sind so angelegt, dass die Lernenden diese oft wiederholen und von den anderen hören. Dabei steht vorwiegend Flüssigkeit und nicht Korrektheit solcher Lerneräußerungen im Vordergrund. Hier wird die Erlangung des natürlichen Sprechtempos beabsichtigt. Diese Forderung setzt voraus, dass die Lehrkräfte möglichst nicht eingreifen sollten und Lerner-Gespräche weder korrigieren noch unterbrechen dürfen. Denn dies würde den Fokus auf grammatische Formen verschieben, was nicht das Ziel der Übung ist. Außerdem sind Fehler durch die Vorgabe von grammatischen Formen weitestgehend ausgeschlossen (vgl. CD-ROM studio d A1 (2005), A2 (2007) und B1 (2008): Unterrichtsvorbereitung interaktiv).

Alle Automatisierungsübungen werden nur in der mündlichen Form realisiert. Dabei läuft die mündliche Produktion vorwiegend spontan⁴⁴, d. h. ohne vorherige Vorbereitung, ab und gestaltet sich immer interaktiv, d. h. in Partner-, (Klein-)Gruppen- oder Plenumarbeit. Dabei sind die Übungsanweisungen transparent und explizit pragmatisch im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens dargestellt (vgl. Funk 2006: 166). Mit „transparent“ wird eine erkennbare Markierung von Automatisierungsübungen, d. h. ein Automatisierungszeichen gemeint. Unter „explizit pragmatisch“ wird die Angabe von Sprachhandlungen mit Lebensbezug, z. B. Wünsche äußern verstanden (vgl. CD-ROM studio d A1 (2005), A2 (2007) und B1 (2008): Unterrichtsvorbereitung interaktiv).

Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale von Automatisierungsübungen festhalten (siehe Funk 2006: 162-166; CD-ROM studio d A1 (2005), A2 (2007) und B1 (2008): Unterrichtsvorbereitung interaktiv):

⁴⁴ Automatisierungsübungen zum lauten Vorlesen eines geschriebenen Textes (z. B. Üb. 2, S. 182, „studio d“ A2) bilden eine Ausnahme und können weder als spontanes noch als vorbereitetes Sprechen bezeichnet werden.

- personalisierte, hoch frequente, pragmatisch plausible und übertragbare Muster;
- Ausschluss von Fehlern durch die Form der Vorgaben;
- ein bekannter Wortschatz;
- transparente und explizit pragmatische Übungsanweisungen in Bezug auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen;
- mündliche Produktion und Interaktion;
- eine hohe Wiederholungsrate;
- ein natürliches Sprechtempo;
- Flüssigkeit vor Korrektheit;
- kein Eingriff der Lehrkraft.

Die ersten vier Merkmale können als Aufbau- und die letzten fünf als Durchführungsmerkmale von Automatisierungsübungen bezeichnet werden (vgl. mit Funk (2009: 12), welcher von Planungs- und Durchführungsprinzipien von Automatisierungsübungen spricht).

Unter Automatisierungsübungen räumt Funk (2006: 166) den Sprachschatten⁴⁵-Übungen einen besonderen⁴⁶ Platz ein, weil diese das Vorhandensein der Sprachmuster in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses verstärken. Der Verfasser schreibt den Sprachschatten-Automatisierungsübungen sechs folgende Grundprinzipien zu (ebd.: 166):

⁴⁵ Sprachschatten wird auch als *Shadowing* (vgl. Murphey 2000) oder begleitendes Nachsprechen (vgl. Neisser 1996: 69) bezeichnet. Für Murphey (2000) ist *Shadowing* „basically repeating after someone“. Der Autor unterscheidet drei Formen von *Shadowing*:

- leise und laut;
- komplett und selektiv;
- interaktiv und nicht interaktiv.

Beim leisen *Shadowing* werden alle Wörter leise im Kopf wiederholt, indem die innere Rede des Hörenden aktiviert wird. Beim lauten *Shadowing* werden Wörter dagegen laut gesprochen. Dies kann beim Sprechen, beim Fernsehen oder beim Nachsprechen sein. Beim kompletten *Shadowing* handelt es sich um eine wortgetreue Wiederholung des Gesagten. Im Falle des selektiven *Shadowing* werden die letzten Wörter des vorher Gesagten nachgesprochen. Interaktives *Shadowing* schließt selektives *Shadowing* mit einem kurzen Kommentar wie „interessant“, „super“, „echt“, „Aha“, „Ach so“, „Warum?“, „Wo?“, „Wie?“, „Was?“ usw. ein. Unter nicht interaktivem *Shadowing* werden Wiederholungen ohne Interaktion verstanden.

⁴⁶ Der Verfasser gibt an, dass Sprachschatten-Übungen in „studio d“ mit einem eigenen Symbol versehen sind (vgl. Funk 2006: 166). Außer der Angabe „Sprachschatten“ gibt es aber keine anderen Vermerke.

- Verwendung der bekannten Sprache;
- Vorgabe von grammatischen Formen;
- Implementierung von Sätzen mit Ich-Bezug aus realen Kontexten;
- transparente und explizit pragmatische Übungsinstruktionen nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen;
- kein Platz für Fehler und keine Gesprächsunterbrechungen für Korrekturen;
- Schnelligkeit und eine hohe Wiederholungsrate von sprachlichen Strukturen.

Ein Beispiel für eine der Sprachschatten⁴⁷-Automatisierungsübungen aus „studio d“ A1 ist in Abbildung 4 unten visuell dargestellt:

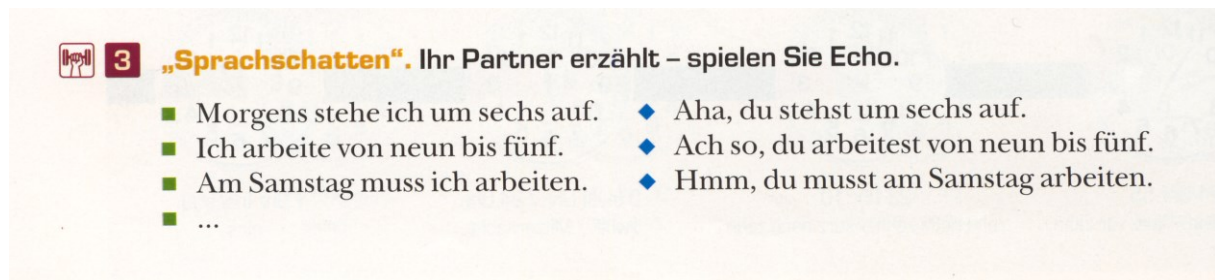


Abbildung 4: Beispiel für eine Sprachschatten-Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009a: 84)

Weiterhin differenziert Funk (2006: 160) zwischen zwei Hauptvorgehensweisen im Unterricht, die zur Automatisierung⁴⁸ führen können: der Automatisierung im Sinne von Anderson und der Automatisierung im Sinne von Logan und N. Ellis. Das Automatisierungskonzept von Anderson gilt als Einübung in bewusst gemachte Regeln, wobei die Bewusstmachung sprachlicher Regeln die Voraussetzung für den Automatisierungsprozess ist. Der Automatisierungsbegriff von Logan und N. Ellis geht von unbewusstem assoziativem Training von Mustern über die Leistung der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses aus, indem sich die Bewusstmachung

⁴⁷ Die angegebene Variante der Sprachschatten-Übung wäre laut Murphy (2000) als *complete aloud interactive Shadowing* zu bezeichnen.

⁴⁸ DeKeyser (1997) spricht von drei etwas anderen Automatisierungsvorgehensweisen. Im Audiolingualismus entstehen Automatismen durch das Überlernen von Reiz-Reaktions-Ketten. Im Sinne des kognitiven Codes werden Automatismen durch extensive Drills beim Grammatiklernen erlangt. Im kommunikativen Ansatz entwickeln sich Automatismen durch mechanische, bedeutungsvolle und kommunikative Drills.

sprachlicher Regeln als Folge bzw. Konsequenz oder als Ergebnis bzw. Resultat des Automatisierungsprozesses einstellt.

Die beiden Automatisierungskonzepte sind in der Lehrwerkreihe „studio d“ A1, A2 und B1 erkennbar und spiegeln sich in Automatisierungsübungen wider. In der vorliegenden Arbeit werden Automatisierungsübungen mit einer vorherigen Regelerarbeitung von sprachlichen Strukturen als regelbasierte und Automatisierungsübungen mit einer nachherigen oder ohne Regelerarbeitung von sprachlichen Strukturen als beispielbasierte bezeichnet.

1.3.2.2 Regelbasierte Automatisierungsübungen

Der Ausgangspunkt für regelbasierte Automatisierungsübungen ist eine grammatische Regel, aufgrund derer die Lernenden sprachliche Erscheinungen explizit bzw. bewusst behandeln sollen. Dies impliziert, dass sie den Lernenden zum Zeitpunkt des Einübens bewusst gemacht wird. Daher werden regelbasierte Automatisierungsübungen in der Progression der Lehrwerklektion immer *nach* einer bewusst machenden Erarbeitungsphase angewendet. So können sich die Lernenden bei der Ausführung von regelbasierten Automatisierungsübungen sowohl auf die sprachliche Form als auch auf den Inhalt ihrer Aussagen konzentrieren. Als Beispiel wird eine der regelbasierten Automatisierungsübungen aus „studio d“ A1 in Abbildung 5 zitiert:

**3****Akkusativ**

a) Lesen Sie die Dialoge und markieren Sie die Artikel im Akkusativ.

**Grammatik****Nominativ**

der/ein Balkon
das/ein Haus
die/eine Toilette

Akkusativ

den/einen Balkon
das/ein Haus
die/eine Toilette

Ich finde **den** Balkon zu klein.
Ich finde das Haus teuer.
Ich finde die Toilette zu klein.



b) Sprechen Sie über eine bestimmte Wohnung. Üben Sie im Kurs.

Ich finde den Balkon / die Küche / das Bad / den Flur / ...
zu groß / zu dunkel / zu klein. ... Ich finde ...



Abbildung 5: Beispiel für eine regelbasierte Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009a: 62)

In Lektionsabschnitten mit einer regelbasierten Automatisierungsübung des Kurs- und Übungsbuches in „studio d“ A1, A2 und B1 können sechs methodische Schritte bzw. Phasen unterschieden werden. Im ersten Schritt wird das neue grammatisch-lexikalische Material durch Bilder oder einen Hör- bzw. Lesetext eingeführt. Im zweiten Schritt sollen kurze Übungen zum präsentierten grammatisch-lexikalischen Material gelöst werden. Im dritten Schritt kommt die Bewusstmachung der sprachlichen Erscheinung des neuen grammatisch-lexikalischen Stoffes zustande, wobei die grammatische Regel dargestellt wird. Im vierten Schritt wird die bewusst gemachte sprachliche Erscheinung in unterschiedlichen Übungen schriftlich oder mündlich gefestigt. Der fünfte Schritt bildet grundsätzlich den Schlusspunkt des Lektionsabschnittes des Kursbuches, in dem die neue sprachliche Erscheinung in einer Automatisierungsübung eingeübt wird. In manchen

Lektionsabschnitten wird die Automatisierungsübung unmittelbar nach der Regel-
erarbeitung realisiert, so dass die schriftliche oder mündliche Festigungs- und
Anwendungsphase nach der Automatisierungsübung durchgeführt werden. In der
Hausaufgabe, die als sechste Phase fungiert, wird die neue sprachliche Erscheinung
weiter gefestigt und angewendet. Diese Vorgehensweise wird unten schematisch
dargestellt:

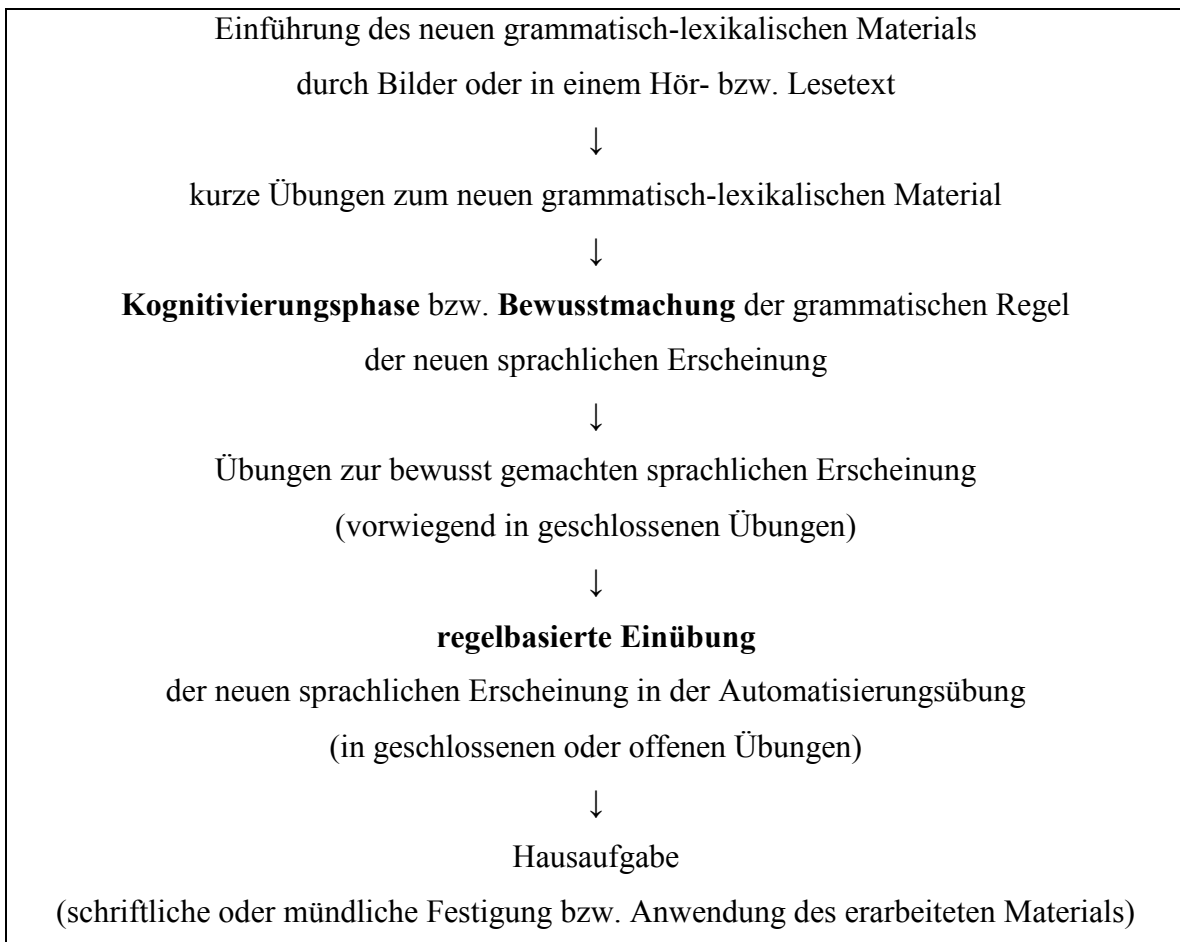


Abbildung 6: Struktur der Lektionsabschnitte mit einer regelbasierten Automatisierungsübung in „studio d“ A1, A2 und B1 (eigene Darstellung auf der Grundlage von Funk et al. 2009a, 2009b, 2010)

1.3.2.3 Beispielbasierte Automatisierungsübungen

Der Ausgangspunkt für beispielbasierte Automatisierungsübungen ist dagegen ein Übungsbeispiel, anhand dessen die Lernenden sprachliche Strukturen implizit bzw. unbewusst aufnehmen und verarbeiten können. Dies bedeutet, dass vor und während des Einübens keine Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen vorgenommen wird. Demzufolge werden beispielbasierte Automatisierungsübungen in der Progression der Lehrwerklektion immer *vor* einer bewusst machenden Erarbeitungsphase⁴⁹ implementiert. Dadurch können die Lernenden bei der Realisierung von beispielbasierten Automatisierungsübungen ihre Aussagen flüssig einüben, d. h. ohne Konzentration auf die grammatische Form produzieren. Also fokussieren sie ausschließlich auf die *Inhalte* ihrer Aussagen. In dieser Hinsicht weist Funk (2006) darauf hin, dass trotz der vorgegebenen Muster auch fehlerhafte Äußerungen⁵⁰ entstehen können, was eine gewisse Fehlertoleranz⁵¹ im Fremdsprachenunterricht erfordert (vgl. Funk 2006: 163-164). Abbildung 7 veranschaulicht eine der beispielbasierten Automatisierungsübungen aus „studio d“ B1:

⁴⁹ Die eindeutige Identifizierung von beispielbasierten Automatisierungsübungen erschwert sich dadurch, dass in einigen Lektionsabschnitten mit einer Automatisierungsübung keine bewusst machende Phase vorhanden ist. Hier werden bestimmte Redemittel und Wörter eingeübt, ohne überhaupt bewusst gemacht zu werden. In diesem Zusammenhang sollte man zwischen zwei beispielbasierten Automatisierungsverfahren unterscheiden: beispielbasierten Automatisierungsübungen mit einer nachherigen Bewusstmachung und beispielbasierten Automatisierungsübungen ohne jegliche Bewusstmachung.

⁵⁰ Wenn Lernende in dieser Phase viele Fehler produzieren, sollte man die Übungsstruktur verbessern. Ansonsten können Fossilisierungen bzw. Versteinerungen fehlerhafter Äußerungen als Endprodukt der Automatisierungsübung entstehen.

⁵¹ Siehe dazu auch die Studie von Diehl et al. (2000) sowie Aguado (2002) und die Diskussionen über die neuen Ziele im Fremdsprachenunterricht.



a) Fragen und antworten Sie im Kurs und berichten Sie.

Magst du	lieber	Tee Sommerferien moderne Musik lange Haare	oder lieber	Kaffee? Winterferien? klassische Musik? kurze Haare?	Lieber ...
Isst/Trinkst/ Hörst/ Liest du	mehr	Pizza Cola Rock Zeitungen	oder mehr	... ?	Ich ... mehr ...



b) Lesen Sie die Beispiele und ergänzen Sie die Regel.

Ist Englisch leichter als Deutsch?
Lernen Kinder schneller als Erwachsene?
Griechisch ist älter als Latein.
Die meisten Schüler im Englischunterricht
sind jünger als 14.



Was ist schwerer,
ein Kilo Blumen oder
ein Kilo Metall?



Regel Den Komparativ bildet man mit der Endung
oder mit Umlaut (ä, ö, ü) +

Abbildung 7: Beispiel für eine beispielbasierte Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009b: 13)

In Lektionsabschnitten mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung des Kurs- und Übungsbuches in der Lehrwerkreihe „studio d“ lassen sich sieben methodische Phasen bzw. Schritte hervorheben.⁵² In der ersten Phase wird die neue grammatisch-lexikalische Struktur in einem Hör- bzw. Lesetext oder in vorherigen Übungen so präsentiert, dass sie mehrmals zum Vorschein kommt. In der zweiten Phase soll eine kurze Übung zum Text gemacht werden. Dabei wird der unbewusste Fokus auf den neuen grammatisch-lexikalischen Stoff gesetzt. In der dritten Phase wird die neue grammatisch-lexikalische Struktur unbewusst eingeübt, indem sie in einer Automatisierungsübung von Lernenden flüssig angewendet werden soll. In der vierten Phase wird die neue, bereits angewendete grammatisch-lexikalische Struktur bewusst gemacht, indem die Lernenden ihre Gesetzmäßigkeiten vorwiegend selbst entdecken sollen. In der fünften Phase wird die neue,

⁵² In dieser Hinsicht nennt Funk (2010a: 950) nur vier Phasen:

- Inhaltsbezogene Einführung von Wortschatz und Strukturen;
- Gebrauchsbasiertes Einüben von Wortschatz und sprachlichen Mustern (Automatisierung 1);
- Bewusstmachung durch Systematisierung und gelenkte Übungen;
- Sprachverwendung in sinnvollen Kontexten (Automatisierung 2).

bereits angewendete grammatisch-lexikalische Struktur in diversen Übungen gefestigt. In der sechsten Phase soll die neue grammatisch-lexikalische Struktur mündlich oder schriftlich sowie im Spiel oder bei der Aufgabenlösung angewendet werden. Anstelle der Anwendung kommt manchmal eine Testphase⁵³ zustande, in der die Lernenden ihre Kenntnisse in Form von Selbsttests überprüfen können. Die siebte Phase gilt als Hausaufgabe, in deren Rahmen die neue grammatisch-lexikalische Struktur weiter gefestigt und implementiert wird. Dieser Sachverhalt wird unten schematisch präsentiert:



⁵³ z. B. zum Thema „Perfekt“ in „studio d“ A1 und zum Thema „Komparativ“ in „studio d“ A2.

Hausaufgabe

(schriftliche oder mündliche Festigung bzw. Anwendung des behandelten Stoffes)

Abbildung 8: Struktur der Lektionsabschnitte mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung in „studio d“ A1, A2 und B1 (eigene Darstellung auf der Grundlage von Funk et al. 2009a, 2009b, 2010)

In Bezug auf die oben dargestellten Charakteristika von regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen finden sich in „studio d“ A1 dreizehn regelbasierte und siebzehn beispielbasierte, in „studio d“ A2 zwei regelbasierte und fünfzehn beispielbasierte sowie in „studio d“ B1 eine regelbasierte und acht beispielbasierte Automatisierungsübungen (siehe dazu die Auflistung von regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen im Anhang). Da vor jeder regelbasierten Automatisierungsübung immer die grammatische Regel erklärt wird, tauchen regelbasierte Automatisierungsübungen meistens im Mittelteil und am Ende des Lektionsabschnittes, sehr selten am Anfang auf. Die meisten beispielbasierten Automatisierungsübungen erscheinen jedoch im Mittelteil und am Anfang des Lektionsabschnittes, weniger am Ende, weil diese vor der Regelerarbeitung realisiert werden.

1.3.3 Diskussionswürdige und problematische Aspekte von Automatisierungsübungen

An dieser Stelle soll auf einige aus meiner Sicht diskussionswürdige Punkte bei den Automatisierungsübungen in „studio d“ eingegangen werden. Diese sind deren Merkmale und Symbole, Beschreibung, Struktur und Platzierung, Angaben zur Automatisierungsart und begründete Entscheidungen für ein regel- oder beispielbasiertes Vorgehen, Übungsanweisungen, Übungs- und Aufgabenarten, Ziele, Auswahl sowie Analyse von Automatisierungsübungen durch empirische Studien.

Obwohl den Automatisierungsübungen verschiedene Automatisierungskonzepte zugrunde liegen, die zwei grundsätzlich unterschiedliche kognitive Vorgänge ⁵⁴ voraussetzen, wird in der interaktiven Unterrichtsvorbereitung zu „studio d“ A1, A2 und B1 zwischen den Merkmalen für regel- und beispielbasierte Automatisierungsverfahren nicht differenziert. Außerdem existiert für die beiden Verfahren dasselbe Symbol. Insbesondere bei regelbasierten Automatisierungsübungen stellt sich die Frage, wie man den Merkmalen „Flüssigkeit vor Korrektheit“ und „kein Eingriff der Lehrkraft“ gerecht werden kann. Wenn die grammatische Regel zunächst bewusst erarbeitet wird und man in der nächsten Übungsphase auf den korrekten Gebrauch achtet (siehe dazu die Struktur der Lektionsabschnitte mit einer regelbasierten Automatisierungsübung in Kapitel 1.3.2.2), dann leuchtet es nicht ein, warum in der anschließenden Automatisierungsübung keine Korrektheit beachtet wird, d. h. fehlerhafte Äußerungen werden nicht korrigiert. Dem Argument, dass bei Korrekturen der Fokus auf die grammatischen Formen verschoben wird, kann widersprochen werden. Denn der Fokus darauf kam bereits im Rahmen der vorherigen Bewusstmachungs- und Übungsphase zustande. Zur Handhabung der Merkmale „Flüssigkeit vor Korrektheit“ und „kein Eingriff der Lehrkraft“ sollte man sich daher entweder des beispielbasierten Automatisierungskonzeptes bedienen oder sicherstellen, dass sprachliche Strukturen in regelbasierten Automatisierungsübungen durch die vorangehende Bewusstmachung und anschließende Festigung flüssig und korrekt gebraucht werden können. Ansonsten werden sich Versteinerungen oder falsche Automatismen herausbilden.

Die Umsetzung des Merkmals „natürliches Sprechtempo“⁵⁵ scheint bei regelbasierten Automatisierungsverfahren fragwürdig zu sein. Wenn man die Regel aus der vorigen Übung kennt, versucht man automatisch, diese richtig anzuwenden. Dadurch kann natürliches oder schnelles Sprechtempo verletzt werden, weil man über die korrekte

⁵⁴ Im ersten Falle kennt man die grammatische Regel und versucht die Regelkenntnisse im *Monitoring*-Verfahren zuzuschalten, d. h. *top-down*. Im zweiten Falle ist die Regel unbekannt, und man orientiert sich an den Angaben, d. h. *bottom-up*.

⁵⁵ Für die Fremdsprachenlernenden auf dem Niveau A1, A2 und B1 ist dieses Kriterium schwierig umzusetzen. Insbesondere die Bezeichnung „natürlich“ setzt voraus, dass man wie Muttersprachler sprechen kann. Und dies ist auf diesem Sprachniveau kaum möglich. Daher sollte man von Schnelligkeit, Geschwindigkeit oder hohem bzw. zügigem Sprechtempo als Kriterium sprechen.

Äußerung nachdenkt und langsamer spricht. Wenn Korrektheit kein Ziel sein soll, dann braucht man m. E. keine vorherige Bewusstmachung und Festigung.

In Bezug auf diese zwei Bemerkungen sollte man eine Abänderung der Merkmalen von regelbasierten Automatisierungsübungen vornehmen, d. h. die Merkmale „kein Eingriff der Lehrkraft“ und „natürliches Sprechtempo“ streichen. Die Merkmale von beispielbasierten Automatisierungsübungen können unverändert bleiben, weil sie korrekt sind. Außerdem sollen für regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen unterschiedliche Symbole entwickelt werden. Zur eindeutigen Unterscheidung könnten z. B. für beispielbasierte Automatisierungsübungen das Ballspielzeichen und für regelbasierte die Hand mit einer Hantel als Symbole fungieren.

Die schwache Differenzierung von regel- und beispielbasierten Automatisierungen kann genauso bei der Beschreibung von Automatisierungsübungen im grammatischen Konzept der interaktiven Unterrichtsvorbereitung zu „studio d“ A1, A2 und B1 konstatiert werden. Die Angabe „Übungen zur flüssigen und spielerischen Anwendung von *erlernten* Sprachmustern und Wörtern“ [Hervorhebung R. K.] impliziert die Tatsache, dass die sprachlichen Einheiten durch vorherige Übungen bereits angeeignet bzw. erlernt wurden und in der Automatisierungsübung flüssig und schnell zu gebrauchen, d. h. weiter zu automatisieren sind. Dies zeugt vom regelbasierten Automatisierungsverfahren als Ergebnis des Regelgebrauchs und der vorherigen Implementierung von sprachlichen Strukturen. Die Angabe „Übungen zur fremdsprachlichen Flüssigkeit, die eine notwendige *Voraussetzung* für den Erwerb von grammatischen Strukturen sind“ [Hervorhebung R. K.], deutet auf beispielbasierte Automatisierungsverfahren hin. Die Bezeichnungen „erlernte Sprachmuster und Wörter“ und „Voraussetzung für den Erwerb von grammatischen Strukturen“ sind m. E. widersprüchlich. Folglich sollte man einerseits zwischen Übungen zur flüssigen und spielerischen Anwendung von *zu erlernenden* bzw. *zu automatisierenden* Sprachmustern und Wörtern, die eine notwendige *Voraussetzung* für den Erwerb von grammatischen Strukturen sind, und andererseits zwischen Übungen zur flüssigen und spielerischen Anwendung von *erlernten* bzw. *weiter*

zu automatisierenden Sprachmustern und Wörtern, die das *Ergebnis* des Regelgebrauchs sind, unterscheiden.⁵⁶

Die Lektionsabschnitte mit regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen weisen keine einheitliche Struktur auf. Beispielhaft werden bei der regelbasierten Automatisierung der erste und der zweite methodische Schritt öfters übersprungen, so dass man sofort mit einer grammatischen Regel beginnt. In Lektionsabschnitten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen werden die zweite und sechste methodische Phase oft ausgelassen. Außerdem variiert sich ebenso die Platzierung von regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen im Lektionsabschnitt (siehe dazu Kapitel 1.3.2.3). In dieser Hinsicht wäre es wünschenswert, eindeutige Erklärungen für solche Herangehensweisen zu haben.

Weiterhin finden sich in der interaktiven Unterrichtsvorbereitung selten Angaben dazu, um welches Automatisierungskonzept es sich bei der gegebenen Automatisierungsübung handelt und wie dieses ablaufen soll. Besonders bei beispielbasierten Automatisierungsverfahren sind m. E. solche Erwägungen äußerst wichtig, denn sehr wenige Lehrkräfte sind damit vertraut. Ansonsten werden sie beispielbasierte Verfahren als regelbasierte in ihrem Unterricht implementieren lassen, was nicht den gedachten Zielen gerecht sein wird. Außerdem fehlt es an Erklärungen, warum für die eine grammatisch-lexikalische Erscheinung die regelbasierte und für die andere die beispielbasierte Automatisierung ausgewählt wurde. Entspricht diese Entscheidung der *processability theory* (vgl. Pienemann 2007) oder gibt es andere Kriterien dafür? Hier sind meiner Meinung nach klare Erläuterungen wünschenswert.

Ferner gibt es in „studio d“ vierzehn Automatisierungsübungen (Üb. 4, S. 34, L. 2; Üb. 4, S. 46, L. 3; Üb. 4, S. 151, L. 9; Üb. 2, S. 168, L. 10; Üb. 3, S. 178, L. 11; Üb. 3b, S. 183, L. 11 aus „studio d“ A1; Üb. 6, S. 13, L. 1; Üb. 5a, S. 25, L. 2; Üb. 1, S. 54, St. 1; Üb. 1, S. 79, L. 5; Üb. 2, S. 131, L. 8; Üb. 3, S. 194, L. 12 aus „studio d“ A2; Üb. 1c, S. 142, L.

⁵⁶ Alternativ könnte man zwischen 2 Automatisierungsarten differenzieren: Automatisierung 1 als gebrauchsbasiertes Einüben von sprachlichen Mustern und Automatisierung 2 als Anwendung von sprachlichen Mustern in sinnvollen Kontexten (vgl. Funk 2010a: 950).

8; Üb. 1a, S. 158, L. 9 aus „studio d“ B1), zu denen die Instruktionen im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens nicht pragmatisch sind. Anstelle der Sprachhandlungen finden sich einerseits die Angaben zum grammatischen Thema wie „Warst du schon mal in ...? Wo ist denn das?“, „Magst du ...?“, „Possessivartikel im Dativ“, „Adjektivtraining“ und „Plusquamperfekt üben“. Andererseits ist lediglich die Anweisung „Fragen und Antworten Sie“ vorhanden, ohne dass es klar wird, in welchen alltäglichen Situationen die Äußerungen zu gebrauchen sind. Statt der grammatikalischen Angaben empfiehlt sich somit, folgende Instruktionen zu verwenden: über besuchte Städte sprechen, über Geschmäcker sprechen, nach dem Befinden fragen, Personen und Gegenstände beschreiben und über Vergangenes berichten. Die Anweisung „Fragen und Antworten Sie“ soll mit einem konkreten Sprechakt spezifiziert werden, z. B. über Urlaub sprechen, über Kleidung sprechen, über Wetter sprechen, etwas vergleichen mit *lieber* und *mehr*, Fragen und Nachfragen üben, etwas vergleichen mit *damals* und *heute* und einen Zweck mit *wozu ...?* angeben, etc.

Bei Automatisierungsübungen lassen sich verschiedene Übungs- und Aufgabenarten feststellen. Diese werden in geschlossenen bzw. gesteuerten oder in offenen bzw. freien Übungen sowie als Dialoge, Gespräche und Interviews, lautes Lesen oder Spiele realisiert. Dies erschwert das Verständnis des Automatisierungskonzeptes. Deswegen empfiehlt sich, eine ergänzende Charakterisierung bezüglich der Übungsart⁵⁷ der Automatisierung, d. h. geschlossene bzw. gesteuerte (siehe dazu *scaffolding*) und offene bzw. freie Übungen sowie hinsichtlich der Aufgabenart der Automatisierung, d. h. als Dialoge, Gespräche bzw. Interviews, lautes Lesen oder Spiele zu erarbeiten.

Die meist erwähnten Ziele von Automatisierungsübungen, wie dies sich aus der Analyse des didaktischen Kommentars der interaktiven Unterrichtsvorbereitung ergibt, bestehen darin, Flüssigkeit, Schnelligkeit, Geschwindigkeit oder zügiges Tempo der mündlichen Sprache zu erlangen. Jedoch erscheinen manchmal solche Ziele wie Korrektheit der mündlichen Produktion (z. B. zu Üb. 3, S. 119 in „studio d“ A1) sowie Festigung und

⁵⁷ Bei offenen und freien Übungen kann dem Kriterium „Ausschluss von Fehlern durch die Form der Vorgaben“ entgegen getreten werden, in denen es außer dem Redebeispiel keine anderen Vorgaben gibt.

Wiederholung des sprachlichen Stoffes (z. B. zu Üb. 7, S. 21, Üb. 4, S. 151, in „studio d“ A1; Üb. 1, S. 54 in „studio d“ A2), was wieder die Auffassung der Automatisierung erschwert. In diesem Zusammenhang ist zu empfehlen, über- und untergeordnete Ziele von Automatisierungsübungen entsprechend dem Automatisierungskonzept eindeutig zu definieren. So soll nur Flüssigkeit bei beispielbasierten Automatisierungsübungen ein übergeordnetes Ziel sein. Dagegen kann Korrektheit sowie Festigung und Wiederholung als Hauptziel und Flüssigkeit als Nebenziel von regelbasierten Automatisierungsübungen fungieren.

Bei der Heranziehung von Lektionsabschnitten aus „studio d“ fällt auf, dass neben den vorhandenen Automatisierungsübungen noch weitere Übungen und Aufgaben existieren, die zum Flüssigkeitstraining beitragen können, aber nicht als Automatisierungsübungen bezeichnet werden. Dazu gehören drei Übungstypen:

1. Dialoge, Gespräche und Interviews;
2. Spiele (z. B. Rate-, Orientierungs-, Rollen- und Bewegungsspiel);
3. (Text-)Karaoke.

Diese Übungen und Aufgaben weisen vier Aufbaukriterien von Automatisierungsübungen etwa bekannter Wortschatz, Ausschluss von Fehlern durch die Form der Vorgaben, transparente und explizit pragmatische Übungsanweisungen nach GeR (Europarat 2001) sowie hoch frequentierte, pragmatisch plausible und übertragbare Muster respektive zwei Durchführungskriterien wie eine hohe Wiederholungsrate und mündliche Produktion auf. Sie könnten auch drei weitere Durchführungskriterien etwa ein natürliches Sprechtempo, Flüssigkeit vor Korrektheit, und kein Eingriff von Lehrkräften erfüllen. In dieser Hinsicht bleibt offen, warum die eine Übung zur Automatisierungsübung weiterentwickelt wurde und die andere nicht.

Wie bereits erwähnt wurde, gehört die Lehrwerkreihe „studio d“ zur Lehrwerkgeneration, die die aktuellen Entwicklungen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung berücksichtigt sowie sich nach den Vorschriften des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und

von Profile Deutsch richtet. Dennoch liegen zur Effizienz des Lehrwerkes, insbesondere des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens, weder Querschnitt- noch longitudinale Studien vor. In dieser Hinsicht betont Funk (2006: 166), dass die Übungsphilosophie von Automatisierungsübungen über die phonologische Schleife des Arbeitsgedächtnisses empirisch überprüft werden soll. Die Überprüfung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit unternommen. Dafür werden einige Lektionsabschnitte mit beispielbasierten Automatisierungsübungen aus „studio d“ erforscht und in der empirischen Untersuchung ansatzweise angewendet.

1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den theoretischen Grundlagen für Automatisierungsprozesse

Bei der Beschreibung von Automatisierungsprozessen wird in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik zwischen Automatisierung und Automatismus differenziert. Automatisierung wird als Prozess des Erwerbs automatischer Fertigkeiten und Automatismus als Ergebnis des Automatisierungsprozesses bezeichnet. Dabei entwickelt sich der Automatisierungsprozess oft nur langsam. Automatismen laufen hingegen leicht, schnell, mühelos und unbewusst ab.

In der Kognitionspsychologie existieren zwei Konzepte, welche den Automatisierungsprozess diametral unterschiedlich beschreiben. Diese sind die kognitive bzw. regelbasierte Automatisierungstheorie von Anderson und die assoziative bzw. beispielbasierte Automatisierungstheorie von Logan. Anderson versteht Automatisierung als Prozeduralisierung von expliziten Regeln oder als Regelgebrauch. Bei Anderson entstehen also Automatismen aufgrund der Produktionsregeln. Logan definiert Automatisierung als sich immer schneller entwickelnder Abruf von gespeicherten Beispielen aus dem Gedächtnis oder als Übergang von der algorithmus- zur gedächtnisbasierten Performanz. Bei Logan entstehen also Automatismen anhand des Abrufs von memorierten Beispielen.

In der Fremdsprachendidaktik knüpft die Fertigkeitserwerbstheorie von DeKeyser an die regelbasierte Automatisierung und sieht Regeln als Ausgangspunkt für das Lernen von

Fremdsprachen. Das Sequenzlernen und *Chunking* von N. Ellis sowie die *ACCESS*-Methode von Gatbonton & Segalowitz sind jedoch mit der beispielbasierten Automatisierung kompatibel und betrachten sprachliche Muster und Äußerungen als Ausgangspunkt für das Fremdsprachenlernen. In der *CREED*-Theorie von N. Ellis werden die Ideen der regel- und beispielbasierten Automatisierung verbunden.

„studio d“ integriert die beiden Automatisierungskonzepte, welche sich in regel- und beispielbasierten Automatisierungsübungen zeigen. Die Grundlage einer regelbasierten Automatisierungsübung bildet eine grammatische Regel, anhand derer sprachliche Strukturen bewusst erarbeitet werden. Daher fungiert die regelbasierte Automatisierung als Einübung in bewusst gemachte Regeln, welche Voraussetzung für den Automatisierungsprozess sind. Die Grundlage einer beispielbasierten Automatisierungsübung bildet dagegen ein Übungsbeispiel oder ein Muster, aufgrund dessen sprachliche Strukturen unbewusst aufgenommen und verarbeitet werden. Daher gilt die beispielbasierte Automatisierung als unbewusstes assoziatives Training von sprachlichen Mustern über die Leistung der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses. Dabei können Regeln als Folge des Automatisierungsprozesses entstehen.

Sowohl regel- als auch beispielbasierte Automatisierungsübungen weisen folgende Kriterien auf: Sie verfügen über transparente und oft explizit pragmatische Anweisungen. Ihnen liegen personalisierte, hochfrequente, pragmatisch plausible und übertragbare Muster zugrunde. Dabei sind die Muster vorgegeben, und der Wortschatz ist bekannt, so dass Fehlermöglichkeiten minimiert sind. Alle Übungen werden mündlich und interaktiv sowie mit einer hohen Wiederholungsrate durchgeführt. Da ein natürliches Sprechtempo erreicht und Flüssigkeit gefördert werden sollen, dürfen Lehrende studentische Äußerungen weder korrigieren noch unterbrechen.

2. Theoretische Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur

„Consuetudo est altera natura.“ (Cicero)

„Die Gewohnheit ist die zweite Natur.“

(deutsches Sprichwort)

Die Frage, ob die Einübung von sprachlichen Strukturen ohne vorherige Kognitivierung in der ukrainischen (universitären) Lehr- und Lernkultur möglich ist, lässt sich nur aufgrund der Erkenntnisse zur Lehr- und Lernkultur beantworten. Deswegen werden hier die theoretischen Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur dargestellt. Im ersten Punkt wird der Begriff „Lehr- und Lernkultur“ definiert, wobei die vorhandenen Arbeiten zur Lehr- und Lernkultur aus dem Bereich der Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik herangezogen werden. Nach dem Definieren der Lehr- und Lernkultur wird deren Einschränkung realisiert und solche Begriffe wie „traditionelle“ und „neue“ Lernkulturen thematisiert. Anhand dieser Begriffe wird in der vorliegenden Arbeit die ukrainische Lehr- und Lernkultur charakterisiert.

Wegen des Fehlens der spezifischen Literatur zur ukrainischen Lehr- und Lernkultur soll im zweiten Punkt der Versuch unternommen werden, aufgrund der Überlegungen aus dem ersten Punkt das Konstrukt „ukrainische Lehr- und Lernkultur“ auf der Makroebene auszuarbeiten.⁵⁸ So werden geschichtlich-territorialer Aspekt, gesellschaftliche Struktur, Lehr- und Lernprozesse und Lehrer- und Lernerrolle, intellektueller Stil, bildungspolitische Rahmenbedingungen, Stellung der Fremdsprachenforschung in der Wissenschaftstradition, Vermittlungsmethoden und theoretische Grundlagen des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts, soweit belegbar, dargestellt. Bei den theoretischen Grundlagen werden pädagogische und allgemein-didaktische, linguistische, psycholo-

⁵⁸ Dabei wird die ukrainische Lehr- und Lernkultur im historischen Abriss ab der Sowjetzeit thematisiert, weil die sowjetische Zeit für die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts besonders prägend war (siehe dazu Baur (1984), Rühl (1983), Schtschukin (2006)). Die Analyse der ukrainischen Lehr- und Lernkultur auf der Mikroebene erfolgt in Kapiteln 4.1, 4.3 und 4.4.

gische und psycholinguistische und methodische Grundsätze sowie Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts einbezogen.

Da die Untersuchung dieser Arbeit an einer pädagogischen Hochschule der Ukraine realisiert wird, wird ebenso die ukrainische Hochschulmethodik für die Fach-DaF-Ausbildung beleuchtet. Um die Verbindung zum ersten Kapitel dieser Arbeit herzustellen, wird anschließend die Auffassung des Automatisierungskonzeptes in der ukrainischen Fremdsprachenmethodik behandelt. Im dritten Punkt werden abschließend die Ergebnisse der theoretischen Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur kurz resümiert.

2.1 Zum Begriff „Lehr- und Lernkultur“ in der Pädagogik und in der Fremdsprachendidaktik

Das Hauptanliegen dieses Abschnittes besteht darin, die Begrifflichkeit „Lehr- und Lernkultur“ aus dem Gebiet der Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik zu erfassen sowie die Aktualität der wissenschaftlichen Diskussion zu diesem Thema aufzuzeigen. Da in der Pädagogik der Begriff „Lehrkultur“ gegenüber der Begrifflichkeit „Lernkultur“ sowohl abgegrenzt als auch die beiden Begriffe unter dem Terminus „Lernkultur“ einheitlich präsentiert werden, gilt es zunächst diese Diskussion kurz zu beschreiben. In Bezug auf die einheitliche Auffassung des Begriffes werden danach zwei unterschiedliche Kategorien von Lernkultur wie spezielle und umfassende Beschreibung der Lernkultur behandelt. Außerdem werden fremdsprachendidaktische Beiträge herangezogen, welche den Begriff „Lehr- und Lernkultur“ thematisieren. Hier ist herauszufinden, was unter „Lehr- und Lernkultur“ im internationalen DaF-Unterricht verstanden wird. Abschließend werden die vorliegenden Arbeiten aus dem Bereich der Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik erörtert, in welchen der Begriff „Lehr- und Lernkultur(en)“ einschränkt bzw. präzisiert werden. Dabei wird auf solche Begriffe wie „traditionelle“ und „neue“ Lernkulturen eingegangen. Die Erkenntnisse aus diesem Kapitel sollen demnach bei der Konstruktion der ukrainischen Lehr- und Lernkultur angewendet werden.

2.1.1 Lehrkultur und Lernkultur: abgegrenzt oder integral?

Die lehr- und lernkulturellen Darlegungen nehmen auf den Bereich der Pädagogik Bezug, auf welchem die Begrifflichkeit „Lehrkultur“ einerseits in Abgrenzung zur Lernkultur gebraucht wird. So versteht Arnold (2005: 4) unter „Lehrkultur“ „hierarchisch-mechanische Lernkulturen“ und stellt diese „systematisch-nachhaltigen Lernkulturen“ gegenüber. Heuer/Botzat/Meisel (2001) meinen mit dem Begriff „Lehrkultur“ die besonderen Anforderungen an Lehrkräfte hinsichtlich der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen.

Andererseits wird der Begriff „Lehrkultur“ in den Begriff „Lernkultur(en)“ integriert. Darunter werden sowohl die Prozesse des Lehrens, d. h. die Lehrkultur, als auch die des Lernens, d. h. die Lernkultur, einheitlich verstanden (vgl. Schüßler & Thurnes 2005: 13). In dieser Arbeit wird der einheitlichen Auffassung des Begriffes „Lernkultur“ gefolgt. Dabei werden die Begriffe „Lehr- und Lernkultur(en)“ und „Lernkultur(en)“ als Synonyme verwendet.

2.1.2 Zur Definition der Lernkultur

Auf dem Gebiet der Pädagogik gibt es keine allgemeingültige Definition von Lernkultur, sondern viele Varianten bzw. Facetten davon. Dies hängt vom Kontext und Fokus der pädagogischen Arbeiten ab, die sich mit Lernkulturen beschäftigen (vgl. Schüßler & Thurnes 2005: 13). Die Begrifflichkeit „Lernkultur“ kann dabei im speziellen bzw. engen sowie im umfassenden bzw. weiten Sinne aufgefasst werden (ebd.: 13-16).

Bei der speziellen bzw. engen Beschreibung der Lernkultur handelt es sich um die Kontextabhängigkeit unterschiedlicher Charakteristika von Lernkulturen, z. B. Lernkultur in der Schule oder Lernkultur in der Erwachsenenbildung, sowie um die lebensübergreifende Eigenschaft von Lernkulturen, z. B. das in verschiedenen Lebensphasen Relationen produzierende Lehren und Lernen etwa im institutionalisierten oder außerinstitutionellen Bereich (vgl. Schüßler & Thurnes 2005: 15-16). In dieser Hinsicht

charakterisieren Kleber & Stein (2001: 3) die Lernkultur als „[...] ein bestimmtes Setting mit bestimmten Regeln, das zum Lernen etabliert wurde und in dem gelernt wird“. Bei Holtappels (1995: 12) ist die Lernkultur gekennzeichnet durch: die Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten, die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung. Pätzold & Lang (1999: 33) thematisieren mit dem Lernkulturbegriff die Aspekte „Was wird gelernt?“, „Wie wird gelernt?“ und „Welche didaktischen Theorien sind damit verbunden?“.

Bei der speziellen Beschreibung des Begriffes „Lernkultur“ mangelt es jedoch an einer kulturellen Dimension. Dieser Sachverhalt wird in der umfassenden Beschreibung der Lernkultur weiterentwickelt. Im umfassenden bzw. weiten Sinne des Lernkulturbegriffes wird die ganze Breite des kulturellen Feldes des Lehrens und Lernens beschrieben (vgl. Schüßler & Thurnes 2005: 13). Dazu gehören die innere Struktur und Ordnung sowie deren Wechselwirkungen mit äußeren Faktoren des Lehr- und Lernprozesses (ebd.: 13) oder alle Verhaltensnormen, Symbole, Ideen und Werte im Bereich Lehren und Lernen (vgl. Schüßler 2010: 6). Anders gesagt, schließt hier der Begriff „Lernkultur“ eine ganzheitliche und integrierende Herangehensweise ans Lehren und Lernen mit allen kulturbedingten Kontextmerkmalen ein (vgl. Schüßler & Thurnes 2005: 15).

In diesem Zusammenhang definiert Weinert (1997: 12) die Lernkultur als „die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen“. Ähnlich bezeichnen Arnold & Schüßler (1998: 4-5) und Schüßler (2010: 6) diese als „die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden“. Darüber hinaus bieten Lernkulturen „den in ihr lebenden Mitgliedern eine gewisse Orientierung für ihr Lehr-Lern-Handeln und konstruieren gleichzeitig eine soziale Realität“ (Arnold & Schüßler 1998: 6).

Diese Orientierungen basieren auf einem historischen Entwicklungsprozess und werden verstanden als „überlieferte Plausibilitäten, Gewissheiten und Muster, deren wir uns oft gar nicht mehr bewusst werden und die als ‚Vertrautheiten‘ bzw. Selbstverständlichkeiten unser Lernen ordnen und regulieren“ (Heyse et al. 2002; ref. n. Kirchhöfer 2004: 108), oder „die Summe der überlieferten und verinnerlichten ‚Selbstverständlichkeiten‘ des Umgangs mit Lehren und Lernen“ (Arnold 2005: 2). Lernkulturen sind also von den oft unbewussten Grundannahmen ihrer Mitglieder über das Lehren und Lernen geprägt, denn sie haben eine gemeinsame Historie sowie ähnliche Ziele, Visionen, Werte und Normen (vgl. Schüßler 2010: 6).

Dennoch bleibt die Orientierungsfunktion nur so lange erhalten, solange die gegebenen Normen, Werte und Deutungsmuster, auf denen die überlieferte Lernkultur basiert, von den Lehrenden und Lernenden geteilt werden (vgl. Arnold & Schüßler 1998: 6). Dies erklärt sich dadurch, dass Lernkulturen als „immer wieder aufs Neue hergestellte Rahmungen“ (ebd.: 6) oder als „immer wieder aufs Neue konstruierte und wandelbare Rahmenbedingungen“ (Weinberg 1999: 98) gelten. Dieser Sachverhalt wird durch Lehr- und Lern- sowie Kooperations-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse ermöglicht (vgl. Arnold & Schüßler 1998: 6-7). Daher ist Lernkultur nicht statisch, sondern veränderlich, weil sie sozial konstruiert wird. Daraus schließt sich auch, dass die Lernkultur in derselben Gesellschaft in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Ausprägungen⁵⁹ vorweisen kann.

Im Unterschied zur Pädagogik liegt im Bereich der Fremdsprachenforschung DaF keine Definition des Begriffes „Lehr- und Lernkultur“ vor. Generell beschreibt Boeckmann (2010: 953) diese als „verschiedene das Lehren und Lernen betreffende Aspekte eines bestimmten Kulturraums“. Dabei wird die vage Bezeichnung „verschiedene“ gebraucht, weil in den existierenden DaF-Studien, welche sich der Erforschung der Lehr- und Lernkulturen in unterschiedlichen Kontexten widmen, nur bestimmte, für ihre Forschungsfragen relevante Teilbereiche einer Lehr- und Lernkultur thematisiert werden

⁵⁹ Ähnlich wie beim Begriff „Kultur“ (siehe dazu Bolten 2012; Hansen 2011; Eßer 2006) kann beim Begriff „Lernkultur“ von einer subkulturellen Komponente die Rede sein.

(ebd.). Beispielhaft werden in seiner empirischen Studie, in welcher die Vereinbarung des kommunikativen Ansatzes und der regionalen Lehr- und Lernkultur im japanischen DaF-Unterricht erforscht wird, drei Aspekte wie Hintergründe zur historischen Entwicklung⁶⁰ von Bildung und Wissenschaft, Lehr- und Lerntraditionen⁶¹ im Fremdsprachenunterricht sowie aktuelle Situation⁶² in Gesellschaft und Unterricht herangezogen (vgl. Boeckmann 2006a: 35ff.). In seiner Arbeit plädiert der Autor außerdem dafür, *makro-* und *mikro-kulturelle Faktoren* bei der Analyse von Lernkulturen zu beachten, um ein vielseitiges Bild davon erarbeiten zu können (vgl. Boeckmann 2006a: 269).

Beim Beschreiben des Begriffes „Lehr- und Lernkultur“ heben Schart & Schütterle (2007) zwei Punkte hervor, die die Lehr- und Lernkultur ausmachen. Diese sind die auffälligen und ungewohnten Besonderheiten von Lernenden in Bezug auf den gesellschaftlichen Kontext (ebd.: 83). Die Ursachen des gesellschaftlichen Kontextes reichen von der Sozialisation in Bildungseinrichtungen (z. B. in Kindergarten, Schule und Hochschule) bis zur historischen Entwicklung der Gesellschaft (ebd.: 83). Hauptsächlich kritisieren die Autoren die Konstruktionsversuche⁶³ einer einheitlichen japanischen⁶⁴ Lernkultur. Sie

⁶⁰ In der Entwicklung der japanischen Bildung und Wissenschaft spielen die Lehren von Konfuzius, „dokumentarischer“ Wissenschaftsstil, lautes Rezitieren und lautes Deklamieren bzw. lautes Lesen im Unterricht eine sehr große Rolle (vgl. Boeckmann 2006a: 35-38).

⁶¹ Zu den Lehr- und Lerntraditionen im Fremdsprachenunterricht in Japan zählen nach Boeckmann (2006a: 39-40) traditionelle Auseinandersetzung mit geschriebenen Texten, „Übersetzungs-Lesen“, Übersetzung und Grammatik-Übersetzungs-Methode.

⁶² Die aktuelle Situation sieht nach Boeckmann (2006a) wie folgt aus: Es wird versucht, das Grammatik-Übersetzungs-Modell mit innovativen Ansätzen (z. B. fachsprachliche Inhalte, interkulturelle Kommunikation) zu verbinden (ebd.: 41). Dennoch wird der Unterricht öfters frontal oder in Form einer Vorlesung durchgeführt (ebd.: 41). Problematisch sind auch räumliche Bedingungen und Schülerzahlen sowie Grammatikorientierung der Universitätsaufnahmeprüfungen (ebd.: 42). Dazu bevorzugen japanische Lernende eine nonverbale Kommunikation, die sich in ihrer Einstellung gegenüber Sprechen, Schreiben und Schweigen zeigt (ebd.: 42). Ferner sind Gesellschaft und Unterricht hierarchisch organisiert, indem Lehrkräfte als nicht anzugreifende Autorität empfunden werden (ebd.: S. 43). Weiterhin sind die bildungspolitischen Rahmenbedingungen stark prüfungsorientiert (ebd.: 43). Es bestehen außerdem begrenzte Lehrer-Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, und es mangelt an verbindlichen Curricula oder Lehrplänen (ebd.: 43-44). Studierende sind meistens schwach motiviert, denn Deutsch wird im Hochschulbereich als Zweitfremdsprache unterrichtet (ebd.: 44). Zu institutionellen Bedingungen zählen Faktoren wie große Lernerzahlen und Zeitmangel (ebd.: 44-45). Dies begünstigt die Beibehaltung traditioneller Unterrichtsmethoden, denn auf solche Weise kann mindestens die Grammatik vollständig vermittelt werden und gilt als klar definiertes Wissen (ebd.: 45).

⁶³ Es werden drei Hauptkritikpunkte angeführt: 1) Selbsttäuschung bei der Konstruktion des Anderen; 2) Verbindung der modernen, komplexen Gesellschaft mit zurückliegenden geschichtlichen Ereignissen; 3) Ergebnisse von empirischen Studien, die oft ein anderes Bild des Lehrens und Lernens in japanischen Klassenzimmern aufzeigen (vgl. Schart & Schütterle 2007: 84-85).

betonen, dass das Augenmerk im Lichte empirischer Forschung auf den Unterricht gelenkt werden soll, um die Lernkultur einer Lerngruppe besser nachvollziehen zu können (ebd.: 86). In dieser Hinsicht sprechen die Verfasser von der Kultur des Klassenraums, welche den Einfluss lokaler Gegebenheiten unterstreichen soll (ebd.: 88). Resümierend betonen die Autoren, dass Lernkulturen *nicht als stabile Erscheinungen*⁶⁴ betrachtet werden dürfen (vgl. Schart & Schütterle 2007: 88).

Weiterhin wird in einigen Publikationen der Terminus „Lehr- und Lernkultur“ alternativ (vgl. Boeckmann 2010: 953f.) zu anderen Begriffen etwa „Lehr- und Lerngewohnheiten“, „in einem bestimmten Kulturraum historisch gewachsene Lehr- und Lernkontexte“, „Lehr- und Lerntradition“, „Lehr- und Lernerfahrungen“, „kulturspezifische Lehr- und Lernformen“, „Unterrichtskontext oder -formen“, „Lehr- und Lernverhalten“, „Lehr- und Lernprozesse bzw. -verfahren“ und „Lehr- und Lernhaltungen“ verwendet (siehe dazu Beirat 1998: 91; Boeckmann 1998, 2006a, 2006b, 2010; Barkowski & Eßer 2001, 2005; Eßer 2006; Schütterle 2004). Zur Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit wird in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich der Begriff „Lehr- und Lernkultur“ bzw. „Lernkultur“ gebraucht, welcher alle oben genannten Begrifflichkeiten mit einschließt.

Ferner lassen sich manche Veröffentlichungen zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht mit der Begrifflichkeit „Lehr- und Lernkultur“ in Verbindung setzen, denn diese behandeln Kultur als Spezifik des Lehrens und Lernens (vgl. Eßer 2006: 6). So sprechen Barkowski & Eßer (2005) von der „Kulturhaftigkeit der Prozesse des Lehrens und Lernens, welche sich in kulturgeprägten Stilen des Lehrens und Lernens zeigt“. Boeckmann (2006b) unterstreicht die Kulturspezifität, die die Lehr- und Lernprozesse in einem gegebenen Land einprägt. Schlak (2000: 20) macht keinen Unterschied zwischen den Begriffen „Kultur“ und „Lernkultur“ und meint damit Lehr- und Lerntraditionen und

⁶⁴ Die Verfasser nennen folgende kulturelle Besonderheiten des japanischen Fremdsprachenunterrichts: Ruhe im Unterricht, passives Lernverhalten, die Tendenz zum Schweigen und Apathie, Lehrermonolog und Frontalunterricht, Lehrer als nicht anzugreifende Autorität, rezipierende und reproduzierende Lernhaltung der Studierenden sowie Zurückhaltung, Schriftlichkeitsfixierung und die Tendenz zum Auswendiglernen grammatischer Regeln (vgl. Schart & Schütterle 2007: 83-84).

⁶⁵ Kultur als „eine dynamische Erscheinung“ und „keine Container“ (siehe dazu z. B. Altmayer 1997; Bolten 2012).

-vorlieben, die eingesetzten Lehrmaterialien und Curricula sowie die praktizierte Unterrichtsgestaltung.

Eßer (2006: 5) weist darauf hin, dass sich Kultur darin äußert, wie die Menschen einer bestimmten kulturellen Gruppe „[...] lehren und lernen“. Die Verfasserin betont, dass Lernende über ihre eigenkulturellen Erfahrungen und Vorstellungen zum Lehren und Lernen verfügen und diese im Unterricht umsetzen wollen (ebd.: 8). Sie haben „*bestimmte Rollenvorstellungen* von sich selbst, *bestimmte Erwartungen* an den Lehrer, an den Unterricht, an Methoden, [...] an Inhalte, Arbeits- und Übungsformen, an Lehrmaterialien und Medien [...]“ (Eßer 2006: 8, Hervorhebung R. K.). Daher bilden sich bei ihnen „bestimmte Präferenzen und Abneigungen“, was den Unterrichtsprozess angeht (ebd.: 8). Ebenso sind Lehrende von ihrer Kultur geprägt. „Sie wählen Methoden, Lehrziele, Inhalte, Arbeits- und Übungsformen, Lehrmittel und Medien, Hausaufgaben und Prüfungen *auf der Folie ihrer eigenen Kultur* aus“ (Eßer 2006: 8, Hervorhebung R. K.). Der Grund dafür ist die „eigenkulturelle Ausbildung“ (ebd.: 8), „tradierte Wissensvorräte“ (vgl. Bolten 2012) oder „tradierte lernkulturelle Annahmen“ (vgl. Schüßler 2010: 7).

Neuner & Hunfeld (1993: 8ff.) heben ein Faktorenmodell hervor, welches sich mit dem Begriff „Lehr- und Lernkultur“ kombinieren lässt. Dieses Modell setzt sich aus vier Ebenen zusammen: aus der gesellschaftlichen, allgemein-pädagogischen, fachlichen und unterrichtlichen. Auf der gesellschaftlichen Ebene handelt es sich um gesellschaftliche und kulturelle Faktoren. Zur allgemeinpädagogischen Ebene gehören institutionelle Faktoren wie allgemeine Vorstellungen über Bildung und Erziehung und vorherrschende Lerntheorien. Zur fachlichen Ebene zählen fachdidaktische Aspekte wie Lernzielbestimmung, Lernstoffauswahl und -abstufung, Lehrstoffaufbereitung sowie Befunde der Fachwissenschaften. Auf der unterrichtlichen Ebene geht es um fachmethodische Merkmale wie Unterrichtsgliederung, -formen, -medien und -organisation sowie um unmittelbare Teilnehmer des Unterrichtsprozesses wie Lehrende und Lernende. Alle diese Faktoren beeinflussen die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und sind daher bei der Beschreibung der gegebenen Lehr- und Lernkultur zu beachten.

2.1.3 „Traditionelle“ Lernkulturen

In manchen pädagogischen und DaF-fremdsprachendidaktischen Arbeiten wird der Begriff „Lernkultur“ präzisiert bzw. eingeschränkt, so dass die Begrifflichkeiten „traditionelle“ und „neue“ Lernkultur(en) gebraucht werden. Im Bereich der Pädagogik können sechs Merkmale von traditionellen Lernkulturen hervorgehoben werden (vgl. Schüßler & Thurnes 2005: 7-8; Schüßler 2010: 7-8):

- Lehren und Lernen werden voneinander getrennt betrachtet, d. h. dass Lernende nicht lehren und Lehrende nicht lernen sollen;
- Synchronisierung des Lernens, d. h. dass individuelle Lernprozesse einer Gruppe angeglichen werden sollen;
- Lehrerdominanz, d. h. dass die Lehrkraft den Lernprozess komplett selbst gestalten soll;
- Überlieferung von festgelegten Lerninhalten und Lerngegenständen, d. h. dass nur Wissensvermittlung und keine Kompetenzentwicklung die Rolle spielt;
- Gleichheitsillusion des Bildungssystems, d. h. dass alle das Gleiche können sollen;
- Vorrang des Rationalen gegenüber dem Emotionalen, d. h. dass die Kenntnisse überwiegend durch eine didaktisch-methodisch begründete Aufbereitung sachstrukturell gegliederter Lerninhalte vermittelt und Emotionen ignoriert werden.

Auf dem Gebiet der Fremdsprachenforschung DaF wird die Begrifflichkeit „traditionelle Lernkultur(en)“ wie folgt beschrieben: Wilts (2003: 127) und Christ (2001: 16) charakterisieren traditionelle Unterrichtsverfahren als sprachformbezogen, sprachsystemorientiert und bewusst. Die Autoren gehen davon aus, dass im traditionellen Unterricht die Fremdsprache analytisch behandelt wird, und der Fokus der Übungen auf dem grammatischen Material liegt. In diesem Zusammenhang betont Wilts (2003: 127), dass die Lehrperson nicht ernsthaft an der Mitteilung des Lernenden interessiert, sondern

ihre Aufmerksamkeit nur auf die sprachlichen Formen gerichtet ist. Demgemäß zählt hier nur „die wohl dosierte, aufeinander aufbauende Betrachtung bzw. Bewusstmachung ausgewählter fremdsprachlicher Strukturen [...]“ (Wilts 2003: 127).

In Bezug auf die Kategorisierung der „Tradition“ und „Moderne“ von Hess (1992) hebt Boeckmann (2006a: 23) folgende Merkmale des traditionellen Unterrichts hervor: Grammatik-Übersetzungs-Methode und audiolingualer Ansatz als Hauptvermittlungsmethoden; linguistische Kompetenz, Sprachwissen und Genauigkeit als Lernziele; Wortschatz, Grammatik, Aussprache/ Intonation, Fertigkeiten und Übersetzung als Operationalisierung.

In seiner weiteren Publikation führt Boeckmann (2007: 78-79) fünf Aspekte von „traditioneller Lernkultur“⁶⁶ auf. Diese sind explizite Grammatikunterweisung, Vollständigkeit, Korrektheit, Homogenität und Rollensicherheit. Ein wesentlicher Bestandteil traditioneller Lernkultur äußert sich darin, dass im Unterricht explizite Grammatikunterweisung realisiert wird (ebd.: 78). Die grammatischen Regeln etablieren sich als Unterrichtsgegenstand, anstatt im Gebrauch verstanden zu werden. Bei der Vollständigkeit geht es darum, dass die Lernenden den Unterrichtsstoff bis ins letzte Detail verstehen sollen (ebd.: 78). Der Korrektheit wird in der traditionellen Lernkultur eine große Aufmerksamkeit gewidmet, insbesondere der Korrektheit von Äußerungen und der Vermeidung von Fehlern (ebd.: 78-79). In allen traditionellen Betrachtungen des Unterrichts ist die Frage der Heterogenität der Gruppe irrelevant, weil nicht die Lernenden, sondern die Lehrkraft und die Stoffvermittlung im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Daher wird in der traditionellen Lernkultur erwartet, dass die Gruppen homogen, d. h. bezüglich ihrer Interessen, Fähigkeiten und Kenntnisse ähnlich sind (ebd.: 79). Die Abweichungen davon werden als ungünstige Faktoren wahrgenommen. In der traditionellen Lernkultur sind die Rollen klar verteilt, d. h. die Lehrkraft führt und die Lernenden folgen den Anweisungen der Lehrkraft (ebd.: 79). In dieser Hinsicht deutet der Autor auf autoritäre Führungsstile von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht hin.

⁶⁶ In seinem früher datierten Artikel gebraucht Boeckmann (2006b) den Begriff „'traditionell' orientierte Lehr- und Lernkultur“.

2.1.4 „Neue“ Lernkulturen

In pädagogischen Arbeiten wird der Begriff „neue Lernkulturen“ bzw. „Wandel der Lernkulturen“ oft in einen Gegensatz zu traditionellen Lernkulturen gebracht und im Vergleich mit alten vs. neuen sowie mit traditionellen vs. innovativen bzw. alternativen Lernkulturen gebraucht. „Neue“ Lernkulturen sollen Antworten auf gesellschaftliche Veränderungen geben und sich in Bezug auf diese Herausforderungen entsprechend gestalten (vgl. Schüßler & Thurnes 2005: 16f.). Kennzeichnend für „neue“ Lernkulturen sind selbst organisiertes reflexives Lernhandeln und alternative Lernerfahrungen sowie Multidimensionalität und neue Veranstaltungsformen des Lehrens und Lernens (ebd.: 17-20). Weinert (1997: 12f.), Tippelt (2002: 231-232) und Schrader (2001: 136) konkretisieren diese Charakteristika und sprechen über einen aktiven, konstruktiven, selbstständigen, motivierten, ganzheitlichen, kooperativen, unabhängigen, selbstverantwortlichen und selbst gesteuerten Lernenden sowie über lebenslanges Lernen, Kompetenzentwicklung, Lernberatung, Lernen durch und für die Welt außerhalb der Bildungseinrichtung, Lernen mittels moderner Medien sowie Lernen ohne permanenten Leistungsdruck.

Der Begriff „neue Lernkulturen“ ist ebenso in der Fremdsprachenforschung DaF zu finden (siehe dazu Bebermeier 2006; Finkbeiner 1996; Hufeisen 2005; Krumm 2006; Rampillon 2003).⁶⁷ Dabei handelt es sich um unterschiedliche Beiträge zur Veränderung der Lernkulturen, welche folgende Aspekte wie die Rolle der Lehrkraft, des Prozesses und des Stoffes im DaF-Unterricht neu thematisieren (siehe hierzu Schmidt 2001: 25f.). In „neuen“ Lernkulturen steht nicht die Lehrkraft, sondern der Lernende im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts. Die Lehrkraft fungiert als Moderator und Prozessgestalter, während die Lernenden die Verantwortung über ihre Lernprozesse übernehmen (vgl. Rampillon 2003: 6). Daher verschiebt sich die Gewichtung im DaF-Unterricht vom Produkt des

⁶⁷ Synonym werden auch Begriffe „veränderte“ (Rampillon 2003; Feld-Knapp 2008), „konstruktivistische“ (Blei 2002, 2003), „neue holistische“ (Finkbeiner 1996) und „entwicklungsförderliche Lernkultur(en)“ (Schüßler 2010) gebraucht.

Lernens zum Prozess des Lernens mit differenzierten Interaktionsformen (ebd.: 9) sowie von der Stoffvermittlung zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden (ebd.: 25). In diesem Zusammenhang werden unter „neuen“ Lernkulturen folgende Lernformen wie autonomes (vgl. Rampillon 2003; Kara 2007), handlungsorientiertes (vgl. Finkbeiner 1996; Schmidt 2005), selbst gesteuertes (vgl. Schlak 2006; Schmidt 2005), ganzheitliches (vgl. Finkbeiner 1996), entdeckendes (vgl. Schmidt 2005) und eigenverantwortliches (vgl. Krumm 2006) Lernen sowie partnerschaftliches und kooperatives Arbeiten bzw. Lernen von Lehrenden und Lernenden (vgl. Bebermeier 2006) und unter Lernenden selbst (vgl. Kretzenbacher 2004) subsumiert.

Weiterhin lassen sich die Überlegungen von Wilts (2003: 128) und Christ⁶⁸ (2001: 17) zum schulischen Fremdsprachenunterricht mit den Ideen zu „neuen“ Lernkulturen verbinden. Die Autoren plädieren für ein inhaltsbasiertes, handlungsorientiertes und implizites Lernen. So meint Wilts (2003), dass die Fremdsprache nicht nur mittels des rationalen Verstehens, sondern auch unbewusst gelernt werden kann, d. h. mittels Imitation und „über die situationsgerechte Aneignung [...] sprachlicher Mittel mit Kopf, Herz und Hand [...] mit ständigem Handeln in der Fremdsprache“ (Bleyhl & Schultz-Steinbach: 2002: 2, ref. n. Wilts 2003: 128).

2.2. Ukrainische Lehr- und Lernkultur: Konstruktionsversuche auf der Makroebene

Da keine spezifische Literatur zur ukrainischen Lehr- und Lernkultur vorliegt, wird in diesem Abschnitt versucht, die ukrainische Lehr- und Lernkultur unter Heranziehung von makrokulturellen Faktoren (siehe dazu Punkt 2.1.2) zu beschreiben. Dabei wird die ukrainische Lehr- und Lernkultur in der historischen Entwicklung analysiert, welche zwei Perioden (d. h. die Sowjetära und die unabhängige Ukraine) einschließt.⁶⁹ Die Sowjetära

⁶⁸ Eigentlich handelt es sich in diesem Beitrag des Autors um zwei unterschiedliche Lernkulturen: Lernen in zwei Sprachen und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen dieser Arbeit lassen sich die Konzepte des Lernens in zwei Sprachen im Sinne von Christ (2001) auf den allgemeinen Fremdsprachenunterricht übertragen.

⁶⁹ Diese Strukturierung knüpft teilweise an Schtschukins (2006) Beschreibung der Entwicklungsstadien der einheimischen Unterrichtsmethodik von Fremdsprachen an. Der Autor hebt zwei Perioden hervor (vgl.

wurde als Beginn der Analyse ausgesucht, weil diese Zeit für die Entwicklung der ukrainischen Fremdsprachendidaktik und -methodik ausschlaggebend war (siehe die Gründe dazu in Unterkapiteln 2.2.1-2.2.5).

Aufgrund der Auslegungen des Begriffes „Lernkultur“ aus der Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik (siehe dazu Punkt 2.1.2) sollen in Unterkapitel 2.2 gesellschaftliche, bildungspolitische, pädagogische, didaktische, methodische, psychologische, psycholinguistische und linguistische Orientierungen für das Lehr- und Lern-Handeln im ukrainischen Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet werden. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Orientierungen davon als verinnerlicht bzw. selbstverständlich weiter vermittelt wurden und noch heute gelten, und welche sich mit der Zeit gewandelt bzw. verändert haben. Mit dem ähnlichen Ziel werden weiterhin Lehr- und Lernziele, Vermittlungsmethoden, Lehr- und Lernprozesse und Lehrer- und Lernerrolle und Wissenschaftsstil des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts sowie die Hochschulmethodik für die Fach-DaF-Ausbildung thematisiert. Abschließend wird die Auffassung von Automatisierung in der ukrainischen Fremdsprachenmethodik diskutiert, um eine vielfältigere Beschreibung der ukrainischen Lehr- und Lernkultur zu ermöglichen sowie den Bezug auf das erste theoretische Kapitel der vorliegenden Arbeit zu nehmen.

2.2.1 Vorbemerkung zum geschichtlich-territorialen Aspekt der Ukraine

Bevor auf die ukrainische Lehr- und Lernkultur auf der Makroebene eingegangen wird, soll hier der geschichtlich-territoriale Aspekt der Ukraine ab dem Mittelalter kurz erläutert werden.

Schtschukin 2006: 317): vorrevolutionäre (vor 1917) und nachrevolutionäre (nach 1917). Die vorrevolutionäre Periode gliedert sich in zwei Etappen ein (ebd.: 317-321): die erste (von der Taufe der Kyjver (Kiewer) Rus bis zur Epoche des Peter des Ersten) und die zweite (von der Epoche des Peter des Ersten bis zur Oktoberrevolution 1917). Die nachrevolutionäre Periode wird in sechs Etappen aufgeteilt (ebd.: 321-343): die erste (1917-1939), die zweite (1940-1959), die dritte (1960-1969), die vierte (1970-1979), die fünfte (1980-1989) und die sechste (1990-1999). Anscheinend endete 1999 die erste Auflage seines Buches, und die entsprechenden Aktualisierungen wurden von Schtschukin nicht vorgenommen.

Als Ausgangspunkt der ukrainischen Staatlichkeit und Kultur gilt die Kyiver (Kiewer) Rus. Sie wurde Ende des 9. Jahrhunderts mit dem Zentrum in Kyiv (Kiew) gegründet und existierte bis 13. Jahrhundert. Die Gründe des Untergangs waren ihre Zersplitterung und die Vernichtung von Kyiv durch die Mongolen und Tataren. Somit verschob sich das kulturelle Zentrum der Ukraine im 13.-14. Jahrhundert ins Fürstentum Galizien-Wolhynien. Im 14. Jahrhundert verlor Galizien-Wolhynien jedoch ihre Souveränität, weil das ukrainische Territorium vom Großfürstentum Litauen und vom Königreich Polen erobert wurde. Die Eroberer bildeten danach den gemeinsamen Staat Polen-Litauen, wobei die meisten ukrainischen Gebiete unter die polnische Krone fielen (siehe dazu Haran et al. 2009: 6).

Wegen der sozialen und religiösen Unterdrückung seitens der polnischen Herrschaft flohen viele leibeigene Bauern in unbesiedelte südliche und südöstliche Steppengebiete der heutigen Ukraine und gründeten im 16. Jahrhundert die Zaporizka Sich (auch die Saporoger Sitsch genannt), welche als Militärzentrum ukrainischer Kosaken fungierte. Im 17. Jahrhundert entwickelte sich die Zaporizka Sich unter Bogdan Chmelnyskyj in einen Kosakenstaat, welcher als Hetmanat bezeichnet wurde. Dieses Ereignis symbolisierte die Wiedergeburt der ukrainischen Nation. Dennoch wurde die Kosaken-Ukraine nach dem Tod von Chmelnyskyj durch innere Konflikte gespalten, was zu deren Teilung zwischen Polen-Litauen und dem zaristischen Russland den Fluss Dnipro entlang führte. Im 18. Jahrhundert löste Russland das Hetmanat auf und zerstörte die Zaporizka Sich; Polen-Litauen wurde zwischen Österreich-Ungarn und Russland aufgeteilt. Daher gerieten die östlichen und zentralen Gebiete der Ukraine an das russische Zarenreich und die westlichen Gebiete (Bukowina, Galizien und das Transkarpatengebiet) an Österreich-Ungarn (siehe dazu Oguy 2003: 448; Haran et al. 2009: 6-7).

Im Zuge des Ersten Weltkrieges (1914-1918) und der Oktoberrevolution (1917) wurde die Ukraine neu aufgeteilt. Die östlichen und zentralen Gebiete wurden sowjetrussisch, Galizien wurde bis 1939 polnisch, Bukowina bis 1943 rumänisch und das Transkarpatengebiet bis 1944 ungarisch. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam die Wiedervereinigung der westlichen Gebiete der Ukraine zustande. 1954 wurde die Krim an die Ukrainische

Sowjetrepublik angeschlossen. 1991 wurde die Unabhängigkeit der Ukraine erklärt, ohne dass ihre Gebiete verloren gingen (siehe dazu Oguy 2003: 450-451; Haran et al. 2009: 7-9). Momentan sind jedoch die Aufrufe zur Abspaltung der Halbinsel Krim von der Ukraine zu hören.

Resümierend lässt sich Folgendes festhalten: Von Anfang des 14. bis Ende des 20. Jahrhunderts gehörte die Ukraine zu unterschiedlichen Staaten, und deswegen kann die ukrainische Lehr- und Lernkultur zu dieser Zeit einerseits im Kontext der russischen, andererseits im Kontext der polnisch-litauischen, österreichisch-ungarischen sowie polnischen, rumänischen und ungarischen Entwicklungen betrachtet werden.⁷⁰ In dieser Arbeit wird auf zurückliegende geschichtliche Ereignisse verzichtet und die sowjetische Zeit als Ausgangspunkt der Analyse aufgefasst, weil diese wegen der Vereinheitlichung des Territoriums der Ukraine und der zentralen Verwaltung die prägendste Zeit für die ukrainische Lehr- und Lernkultur war.

2.2.2 Gesellschaftliche Struktur

Die Sowjetunion war ein totalitärer Staat, in welchem die wichtigsten Lebensbereiche zentral verwaltet (vgl. Saizew 1998: 58) und die Entscheidungen von oben nach unten diktiert wurden (vgl. Jung 1998: 172). Dies impliziert, dass die zentralen Planziele zunächst vom Politbüro, von der höchsten politischen Instanz, festgelegt und an die entsprechenden Ministerien weiter geleitet wurden (ebd.: 167). Über die Ministerien wurden diese an regionale Institutionen und Träger zur Verwirklichung vermittelt. Daher blieb für autonome, eigenständige und verantwortungsvolle Handlungen der Akteure sowohl auf der nationalen sowie auf der regionalen Ebene kaum Platz. Sie mussten die Vorschriften der Kommunistischen Partei realisieren, ohne diese hinterfragen zu dürfen. Somit wies die sowjetische Gesellschaft eine vertikale bzw. hierarchische Ordnung auf. Im Bildungssystem zeigte sich diese Struktur darin, dass es zentrale und einheitliche

⁷⁰ In dieser Hinsicht empfiehlt sich zukünftig, regionale Lehr- und Lernkulturen in der Ukraine auf ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede im historischen Abriss zu erforschen.

Lehrpläne und Lehrbücher für jedes Fach gab, welche wie vorgeschrieben realisiert werden mussten (vgl. Markušević 1970: 381; Kreck 1997: 24; Friedrich 1998: 11).

Die Sowjetbürger vereinigten sich in (Arbeits-)Kollektive, welche einen gemeinsamen Glauben, ein gemeinsames Ziel und eine gemeinsame Aufgabe hatten und daher solidarisch waren (vgl. Saizew 1998: 48). Das Arbeitskollektiv galt oft als eine Art Ersatzfamilie und wurden von einer Person autoritär geleitet (ebd.: 49). Die autoritäre Führung wurde dabei von allen Kollektivmitgliedern akzeptiert (ebd.). Die Neigung zum Autoritären führte dazu, dass viele Menschen Angst vor individueller Verantwortung hatten, denn diese konnte beim fehlerhaften Handeln zur Gesichts- bzw. Autoritätsverlust führen (vgl. Baumgart & Jänecke 1997: 66).

Nach der Erklärung der Unabhängigkeit der Ukraine 1991 wird versucht, das politische und sozialwirtschaftliche System der Ukraine zu dezentralisieren und demokratisch zu gestalten. Man wechselt von der zentral verwalteten Planwirtschaft zu einer Marktwirtschaft. Es entstehen viele neue Parteien mit ganz unterschiedlichen Programmen. Regionale Institutionen und Akteure haben die Gelegenheit, eigenständig und autonom zu agieren. Dennoch ist zu bezweifeln, dass sich die über Jahrzehnte und sogar Jahrhunderte gewachsene hierarchische, autoritäre und kollektivistische Gesellschaftsstruktur in kürzester Zeit so leicht hätte verändern können. Außerdem übernehmen die früheren Parteifunktionäre die Führung im Lande, d. h. die meisten alten Kader bleiben an ihren leitenden Positionen. Die letzten Präsidenten- und parlamentarischen Wahlergebnisse in der Ukraine sowie die Politik der Janukowytsch-Regierung zeugen ebenso davon, dass die Demokratie und die Dezentralisierung keinen richtigen Eingang in die ukrainischen Gesellschaft gefunden haben. Es ist nach wie vor der Hang zum Autoritären spürbar (vgl. Baumgart & Jänecke 1997: 66).

2.2.3 Lehr- und Lernprozesse sowie Lehrer- und Lernerrolle

Die Struktur der ukrainischen Gesellschaft in der Sowjetunion und in der unabhängigen Ukraine, welche autoritär, hierarchisch und kollektivistisch geprägt ist (vgl. Baumgart &

Jänecke 1997, Saizew 1998), wirkt sich auf das Verständnis der Lehr- und Lernprozesse sowie Lehrer- und Lernerrolle aus. Für kollektivistische Gesellschaften kann das Lehren und Lernen wie folgt charakterisiert werden (vgl. Hofstede 1986: 312):

- Das Traditionelle wird positiv wahrgenommen;
- Die Jüngeren müssen lernen, die Erwachsenen müssen nicht mehr lernen;
- Studierende müssen nur Instruktionen der Lehrkraft befolgen;
- Studierende äußern sich nur, wenn sie persönlich aufgerufen werden;
- Studierende ergreifen das Wort nur in kleineren Gruppen, deswegen werden große Klassen in kleinere Gruppen unterteilt;
- Ausbildung wird als Prestige betrachtet;
- Erwerb von Zertifikaten und Diplomen (sogar durch illegale Wege) ist wichtiger als Erwerb von Kompetenzen;
- Es wird erwartet, dass einige Studierende von der Lehrkraft bevorzugt werden.

Hinsichtlich der autoritären Führung des Leiters, hier der Lehrkraft, sowie aufgrund meiner Erfahrungen ist jedoch zu betonen, dass im ukrainischen Fremdsprachenunterricht die Harmonie nicht unbedingt angestrebt wird sowie die Lehrkraft ihre Studierenden offen kritisieren kann. Dennoch dürfen die Studierenden keine Kritik gegenüber der Lehrkraft äußern, weil die Lehrkraft als nicht anzugreifende Autorität empfunden wird.

Da die ukrainische Gesellschaft vertikal geordnet ist, kann diese im Sinne einer hohen Machtdistanz aufgefasst werden. In Gesellschaften mit einer hohen Machtdistanz nennt Hofstede (1986: 313) folgende Eigenschaften der Lehr- und Lernprozesse:

- ‚Weisheit‘ kann nur im Zuge der Kommunikation mit einem besonderen Lehrer bzw. Guru angeeignet werden;
- Lehrerzentrierter Unterricht mit Primat der Ordnung;
- Lehrkräfte werden von ihren Studierenden sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts respektiert;

- Studierende gehen davon aus, dass die Lehrkraft die Kommunikation initiiert und den Ausführungsweg zeigt;
- Der Lehrkraft wird weder widersprochen, noch wird sie öffentlich kritisiert;
- Die Effizienz des Lernens ist nur mit der Lehrqualität verbunden;
- Es wird erwartet, dass in einer Konfliktsituation die Eltern eher die Lehrkraft als die Studierenden unterstützen;
- Ältere Lehrkräfte werden mit mehr Respekt behandelt als jüngere.

Wegen der Scheu vor Gesichts- bzw. Autoritätsverlust kann die ukrainische Gesellschaft als solche mit einer starken Unsicherheitsvermeidung bezeichnet werden. Hinsichtlich der Gesellschaften mit einer starken Unsicherheitsvermeidung hebt Hofstede (1986: 314) folgende Merkmale der Lehr- und Lernprozesse hervor:

- Studierende präferieren strukturierte Lernsituationen, d. h. klare Ziele, detaillierte Aufgaben, präzise Stundenpläne;
- Lehrer werden als Allwissende wahrgenommen;
- Gute Lehrkräfte gebrauchen eine akademische Sprache;
- Beim Problemlösen wird auf Genauigkeit bzw. Korrektheit geachtet;
- Den Lehrenden und Studierenden ist erlaubt, Emotionen zu zeigen und emotional zu handeln;
- Wenn Studierende im Unterricht mit etwas nicht einverstanden sind, wird dies von Lehrenden als persönliche Illoyalität interpretiert;
- Lehrende halten sich für Experten und brauchen keine Ideen von den Eltern, und die Eltern akzeptieren das.

Resümierend lässt sich sagen, dass die ukrainische autoritäre Gesellschaft mit einer hierarchischen Ordnung nur einen lehrerzentrierten Unterricht reproduzieren kann. Daher sind die Forderungen nach einer neuen Lehrerrolle, nach welcher die Lehrkraft nicht mehr als autoritärer Organisator und Steuer des Unterrichtsprozesses, sondern als Partner, Begleiter und Berater von Lernenden agieren soll (vgl. Gal'skova & Nikitenko 1991: 20-21; Nikolayeva et al. 2002: 16, 241; Tarnopol's'kyj 2006: 244; Yarova 2006: 62), ohne

kulturelle Basis. Sie stehen in einem starken Kontrast zur existierenden gesellschaftlichen Struktur und können nicht auf einmal verändert werden. Die Feststellung von Borisko (2009: 62; 2010: 5-6), dass im Fremdsprachenunterricht die Lehrkräfte nach wie vor eine dominierende und autoritäre Rolle übernehmen sowie die Studierenden passiv und reproduktiv handeln, ist somit nicht zufällig.

2.2.4 Intellektueller Stil

Wie die gesellschaftliche Struktur zeichnete sich der intellektuelle Stil in der Sowjetunion durch eine vertikale Ordnung und eine Art autoritäre Unterwürfigkeit aus (vgl. Galtung 2003: 188).⁷¹ Es herrschten klare Forschungshierarchien, so dass alle Wissenschaftsbereiche über Moskauer Universitäten und Institute bestimmt und zentral gestaltet wurden. Dies führte dazu, dass in der sowjetischen Forschungslandschaft kaum Eigenständigkeit bei den anderen, nicht hauptstädtischen Universitäten und Instituten zu verzeichnen war. Beispielhaft wurden die Ideen zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts am Moskauer Staatlichen Pädagogischen Moris-Torez-Institut für Fremdsprachen (heute Staatliche Linguistische Universität Moskau) entwickelt. Als Ausnahme kann nur die methodische Schule an der Pädagogischen Hochschule Lipezk bezeichnet werden, welche dank Passov relativ autonom und eigenständig agierte. In der DDR wies das Herder-Institut an der Universität Leipzig eine gewisse Selbstständigkeit auf (vgl. Helbig et al. 2001: 3).

Thematisch gesehen mussten alle wissenschaftlichen Theorien im Rahmen der herrschenden Ideologie, d. h. des Marxismus-Leninismus oder des dialektischen Materialismus erarbeitet werden (vgl. Jung 1998: 193). Dies äußerte sich darin, dass in jeder wissenschaftlichen Arbeit die Ideen der marxistisch-leninistischen Lehre zitiert

⁷¹ Osteuropa einschließlich der ehemaligen Sowjetunion schreibt Galtung (2003: 170) dem „teutonischen“ intellektuellen Stil zu. Dennoch wird der Begriff „teutonisch“ in diese Arbeit nicht übernommen, weil nur das Kriterium „vertikal“ mit der gesellschaftlichen Struktur der UdSSR übereinstimmt. Zwei weitere Kriterien „individualistisch“ und „polarisiert“ (ebd.: 199) lassen sich auf die Sowjetgesellschaft nicht übertragen, weil diese kollektivistisch (siehe oben) und nicht polarisiert war. Die Nichtpolarisierung lässt sich durch das existierende totalitäre System belegen, in welchem keine anderen Meinungen toleriert wurden, und alle wissenschaftlichen Disziplinen der herrschenden Ideologie folgen mussten (vgl. Jung: 1998: 193).

wurden. Sogar in der Methodik der Fremdsprachenvermittlung, in welcher der Bezug dazu nicht so klar war, wurde dies konsequent umgesetzt (siehe dazu Borodulina et al. 1982: 9; Desselmann & Hellmich 1986: 24-25). Im Zuge des dialektischen Materialismus wurde im Bereich des Fremdsprachenunterrichts auf die (Sprach-)Tätigkeitstheorie zurückgegriffen, welche als Grundagentheorie über Jahrzehnte diskutiert wurde und heutzutage weiter diskutiert wird. Diese Ideologie zu befolgen, war für die Karriere als Wissenschaftler besonders förderlich (vgl. Jung 1998: 193). Die Ideologisierung führte auch dazu, dass die Kommunikation mit westlichen Wissenschaftlern verboten war (ebd.). Die Arbeiten von westlichen Forschern wurden nur zum Ziele der Kritik herangezogen, um unbedingt aufzuzeigen, dass das eigene System besser und die eigene Wissenschaft fortgeschrittener ist, was jedoch öfters nicht stimmte.

Nach der Proklamation der Unabhängigkeit der Ukraine verschiebt sich das wissenschaftliche Zentrum von Moskau nach Kyiv, wenn auch der traditionelle Austausch zwischen der Ukraine und Russland weiterläuft.⁷² Im Zuge der Dezentralisierungspolitik bekommen ukrainische Bildungseinrichtungen die Gelegenheit, eigenständiger zu agieren (vgl. Kreck 1997: 24; Chomenko 2001: 34; Nikolayeva et al. 2002: 7). Manche Institutionen machen davon Gebrauch und arbeiten nach eigenen Autorenlehrplänen (ebd.). Es ist jedoch zu vermuten, dass viele Institutionen nicht genau wissen, was sie mit dem neuen Phänomen „Freiheit“ anfangen sollen und daher nach dem alten Programm weiterarbeiten (siehe dazu Kapitel 4.1).

Im thematischen Sinne werden in der Ukraine die Entideologisierung und die inhaltliche Erneuerung des Bildungsprozesses realisiert (vgl. Chomenko 2001: 34; Nikolayeva et al. 2002: 7). Heutzutage müssen ukrainische Wissenschaftler keiner Ideologie mehr folgen. Sie können ihre Theorien relativ frei entwickeln und ihre Meinung relativ offen äußern.

Weiterhin kann die ukrainische Wissenschaft in der UdSSR und in der unabhängigen Ukraine im Rahmen einer „handwerklichen“ Weise intellektueller Produktion betrachtet

⁷² Derzeit gilt die Nationale Linguistische Universität Kyiv als „Leuchtturm“ der Theorie und Praxis des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts.

werden (vgl. Galtung 2003: 168). Denn der ukrainische Intellektuelle arbeitet alleine, sei es zu Hause, im Büro oder in der Bibliothek, und umgeben von Büchern (ebd.: 204).⁷³ Dabei zielt man als Forscher auf die Theoriebildung ab, so dass die Daten nur eine illustrierende Funktion erfüllen und nichts beweisen (ebd.: 179). Die Theorien werden grundsätzlich nach deduktivem Verfahren entwickelt, während von einer kleinen Anzahl von Prämissen eine hohe Anzahl von Schlussfolgerungen formuliert wird (ebd.: 180). Daher stellt die Theoriebildung eine Pyramide dar, an deren Spitze ein durch ein antithetisches Entweder-oder-Denken zu überwindender Widerspruch platziert ist (ebd.: 182-183). Bei der Darstellung der Theorie wird die Strenge der Argumentation angestrebt (ebd.: 184). Empirische Forschung findet kaum statt.

2.2.5 Bildungspolitische Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht

In den ersten Jahren der Nachrevolutionszeit wurde um die Erhaltung der Fremdsprache als eines allgemeinbildenden Schulfaches gekämpft. Nach dem Dokument «Основные принципы Единой трудовой школы» (Grundprinzipien einer Einheitlichen Arbeitsschule) (1929) wurden Versuche eingestellt, die Fremdsprache vom Schulbildungssystem zu streichen oder diese durch eine künstliche Sprache wie Esperanto zu ersetzen (ref. n. Schtschukin 2006: 322). Laut diesem Dokument sollte die Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr (8-12 Unterrichtsstunden⁷⁴ pro Woche) unterrichtet werden. Ziel des Fremdsprachenunterrichts war es, den Lernenden Lesen und Verstehen von fremdsprachlichen Texten mithilfe eines Wörterbuches beizubringen.

Weiterhin sollte gemäß der Verordnung «Об улучшении изучения иностранных языков в средней школе» (Über die Verbesserung des Lernens von Fremdsprachen in der sekundären Schule) (1947) die Fremdsprache bereits im 3.-4. Schuljahr eingeführt

⁷³ Im Unterschied zur „handwerklichen“ arbeiten Intellektuelle in der „industrialisierten“ bzw. „industriellen“ Produktionsweise in „Fabriken“ mit einer präzisen Arbeitsaufteilung, wobei Daten in großen und finanziell gut geförderten Teams massiv gesammelt respektive durch teure Computer sowie in Bibliotheken, Konferenzen und Sitzungen verarbeitet und analysiert werden (vgl. Galtung 2003: 204).

⁷⁴ In den 30-er Jahren wurde die Anzahl von fremdsprachlichen Unterrichtseinheiten auf 18-20 Stunden pro Woche erhöht.

werden (ref. n. Schtschukin 2006: 324-325). Es wurden auch Schulen eröffnet, in denen einige Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet wurden, sowie die Anzahl von Hochschulen erhöht, die Fremdsprachenlehrer ausbildeten. Lesen und Übersetzen von fremdsprachlichen Texten sowie Entwicklung der Fähigkeit, Fragen zu stellen und auf diese antworten zu können, galten als Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts.

Wegen des Verzichtes auf die Entwicklung der mündlichen Sprache und deren Ersatz durch «конструирование вопросов и ответов» (Konstruieren von Fragen und Antworten) (Programm im Jahre 1954) sowie wegen der Überbetonung der Rolle der Muttersprache, was zur Theoriehaftigkeit von Kenntnissen geführt hatte, wurde der bisherige Fremdsprachenunterricht stark kritisiert (ref. n. Schtschukin 2006: 326). In Bezug auf diese Kritik wurde das Programm «Об улучшении преподавания иностранных языков» (Über die Verbesserungen der Fremdsprachenvermittlung) (1961, 1967) verabschiedet, nach dem sich der sowjetische Fremdsprachenunterricht praktisch gestalten sollte (ebd.: 327).⁷⁵ Es wurden ebenso Anforderungen an die Entwicklung der monologischen und dialogischen Sprache, an die Förderung von zwei Lesearten wie lautes Lesen (*вслух*) und inneres Lesen (*про себя*), an die Einbeziehung des mündlichen Einführungskurses sowie an die Implementierung von technischen und Visualisierungsmitteln formuliert. Dazu wurde Übersetzung als Pflichtkomponente vom Programm des Fremdsprachenunterrichts gestrichen. Als negativ galt dennoch die Tatsache, dass die Anzahl von obligatorischen fremdsprachlichen Unterrichtseinheiten von 18-20 auf 12 Stunden pro Woche reduziert wurde (vgl. Schtschukin 2006: 327-329).

Gemäß den neuen Lehrprogrammen der 1970-er Jahre sollte eine Fremdsprache von der 4. bis 10. Klasse angeboten werden. Der Akzent wurde auf die praktische Sprachbeherrschung in der mündlichen (Hören und Sprechen) und schriftlichen Form (Lesen) gesetzt. Schreiben galt als Hilfsmittel für Lesen und Sprechen. In der Anfangsstufe wurde

⁷⁵ Es ist zu betonen, dass sich am Anfang der 60-er Jahre die Unterrichtsmethodik des Russischen als Fremd- und Zweitsprache auf den Fremdsprachenunterricht immens auswirkte. Diese implizierte die Entwicklung der mündlichen Sprache und Lesen ohne Übersetzen, Vermittlung von Regeln-Instruktionen und Sprachmustern bzw. -modellen, das Prinzip des mündlichen Vorankommens (*принцип устного опережения*), den Akzent auf Sprachproduktion und das Unterrichten von Hörverstehen (vgl. A. A. Leont'ev 1991: 5).

die Fremdsprache mündlich behandelt, in der fortgeschrittenen Stufe stand Lesen im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts. In der mündlichen Produktion wurde zwischen monologischem und dialogischem Sprechen differenziert. Korrektheit, logischer Aufbau, situationsangemessener Gebrauch, Aufeinanderfolge des Dargestellten waren die Kriterien für die monologische Sprache; Breite und Tiefe der Darstellung für die dialogische Sprache. Es wurden auch Prinzipien für zwei Lesearten wie Einführungslesen (*ознакомительное*) und Lernlesen (*изучающее*) entwickelt (vgl. Schtschukin 2006: 330-331).

Von Anfang 1980 bis Ende 1980-er Jahre gestaltete sich der Fremdsprachenunterricht an der Realisierung von «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (Haupttrichtlinien der Reform der allgemeinbildenden und professionellen Schule) (1984) und «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» (Haupttrichtlinien der Umgestaltung der spezialisierten Hochschul- und Schulbildung) (1987) (ref. n. Schtschukin 2006: 331). In diesen Dokumenten wurden die praktische Ausrichtung der Fremdsprachenvermittlung, die Wichtigkeit der Benutzung von modernen technischen Visualisierungsmitteln und die Rolle der selbständigen Arbeit von Lernenden betont (vgl. Schtschukin 2006: 331-333).

Nach der Erklärung der Unabhängigkeit der Ukraine hat die ukrainische Gesellschaft mit neuen Herausforderungen zu kämpfen, die sich in allen Lebensbereichen widerspiegeln. Vieles muss neu geschaffen oder verändert werden. So erlebt auch das ukrainische Bildungssystem eine Zeit diverser Reformen. Im Zuge dieser Reformen wird das staatliche nationale Programm „Освіта” (Bildung) (1994: 8f.) verabschiedet, das die Entwicklungsstrategie und Prioritäten des ukrainischen Bildungswesens im 21. Jahrhundert festlegt. Zu den Hauptprinzipien des neuen ukrainischen Bildungssystems zählen Demokratisierung, Humanismus, Offenheit, Vielfältigkeit und eine nationale Ausrichtung der Bildung sowie lebenslanges Lernen und die Verbindung von Bildung und Erziehung (ebd.; siehe auch Nikolayeva et al. 2002: 6-7; Oguy 2003: 452-453).

Nach dem „Закон України про загальну середню освіту“ (Gesetz der Ukraine über die allgemeine sekundäre Bildung) (1998) soll die ukrainische Schule zur Semesterarbeit und zur europäischen 12-jährigen Schulbildung wechseln.⁷⁶ In allen Schultypen wird eine Fremdsprache ab der 1. Klasse als Pflichtfach eingeführt. In vielen Schulen werden die zweite und die dritte Fremdsprache fakultativ angeboten (ref. n. Oguy 2003: 453; Nikolayeva et al. 2002: 7). Die weitere Westorientierung wird in der nationalen Doktrin von April 2002 verstärkt (vgl. Pavlychko 2010: 1824).

Ab 2003 stellten 50 ukrainische Hochschulen ihre Studiengänge auf das Bachelor- und Master-System um (vgl. Pavlychko 2010: 1825). Seit 2009 müssen ukrainische Studienplatzbewerber keine Aufnahmeprüfungen mehr ablegen. Stattdessen werden sie aufgrund der Noten der Unabhängigen Außenprüfung immatrikuliert (ebd.). Bei Realisierung der Bologna-Reformen existieren in der Ukraine jedoch gewisse Probleme. Wegen der Verpflichtung zur Beantragung eines Einreisevisums verfügen ukrainische Studierende über eine eingeschränkte Mobilität. Dazu gibt es sehr wenige Austauschprogramme, welche eine begrenzte Anzahl von Stipendien vergeben (ebd.). Außerdem sind ungenügende staatliche Finanzierung der Bildungseinrichtungen und der Wissenschaft sowie die Abwertung des sozialen Status der Forschungs- und Lehrtätigkeit zu erwähnen (ebd.: 1826). Hervorzuheben ist auch eine kümmerliche materiell-technische Basis von Hochschulen, d. h. den Stand verfügbarer internationaler Fachliteratur in den Lehrkollektiven und Bibliotheken, die Ausstattung der Klassenräume sowie Kopiermöglichkeiten von Lehr- und Lernmaterialien am Arbeitsplatz der Lehrkräfte (vgl. Blei 1991: 32).

Weiterhin wird derzeit in der Ukraine eine Schul- und Hochschulreform realisiert, laut der zwischen fremdsprachlicher Schul- und Hochschulausbildung differenziert werden soll. Es werden neue Curricula für den praktischen Fremdsprachenunterricht an allen Bildungseinrichtungen wie Schulen, Gymnasien, Hochschulen⁷⁷ und Universitäten erarbeitet: 2001 ein neues Curriculum für Fremdsprachen (Englisch, Deutsch,

⁷⁶ Früher dauerte die volle Schulausbildung 10 Jahre, und jedes Schuljahr teilte sich in Viertel.

⁷⁷ Tarnopol's'kyj (2006) entwickelt ein Methodikbuch für ukrainische Sprachhochschulen.

Französisch, Spanisch) in der Sekundarschule sowie ein neues Curriculum *for English Language Development in Universities and Institutes*; 2004 ein neues Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht (Deutsch als Hauptfach bzw. Deutsch als Beruf) an pädagogischen Hochschulen und germanistischen Fakultäten der Universitäten zur Ausbildung von DaF-Lehrenden; 2006 ein neues Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten (vgl. Azzolini 2009: 431-433; Borisko 2003: 88-89).

Neben der Verabschiedung von bildungspolitischen Dokumenten etablieren sich im Zuge der Dezentralisierungspolitik Autorenlehrpläne, Experimentalschulen und Bildungseinrichtungen neuen Typs etwa universitäre und nichtuniversitäre Einrichtungen, Akademien, regionale Universitäten, private Sprachschulen, etc. (vgl. Kreck 1997: 24; Chomenko 2001: 34; Nikolayeva et al. 2002: 7; Pavlychko 2010: 1826).

Im Hinblick auf die oben genannten bildungspolitischen Veränderungen wird der ukrainische Fremdsprachenunterricht ebenso reformiert und neu orientiert. Es werden der Lerninhalt von Fremdsprachen und der Erziehungsinhalt mittels Fremdsprachen verändert (siehe dazu Kapitel 2.2.7.5), Autorenprogramme und alternative Lehrwerke für Fremdsprachen entwickelt und Bedingungen für verschiedene Lernformen von Fremdsprachen festgelegt (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 7). In der ukrainischen fremdsprachenunterrichtsbezogenen Literatur sind neue Trends wie der Dialog der Kulturen sowie die Dichotomie von Sprache und Kultur spürbar. Es wird danach gestrebt, die sprachlichen Entwicklungen von ukrainischen und ausländischen Lernenden zu vergleichen, westeuropäische innovative Methoden wie Dramapädagogik, Lernerautonomie, Tandem-Methode, etc. kennen zu lernen, Ansätze zur Individualisierung des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht zu erproben und die Fähigkeit zum kritischen Denken von Lernenden zu fördern (vgl. Chomenko 2001: 39-40). Dennoch kursieren diese Überlegungen meistens auf theoretischer Ebene (siehe dazu Borisko 2009: 61ff.).

2.2.6 Stellung der Fremdsprachenforschung in der Wissenschaftstradition

Sowohl in der Sowjetunion als auch in der DDR wurde das Gebiet „Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ als „Methodik⁷⁸ der Fremdsprachenvermittlung“ bezeichnet und als eine spezifische Disziplin der Pädagogik bzw. der allgemeinen Didaktik verstanden (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2003a: 1; Bausch/Christ/Krumm 2003b: 16; Baur 1984: 820; Desselmann & Hellmich 1986: 19). Neben der Pädagogik und der allgemeinen Didaktik wurde die Methodik des Fremdsprachenunterrichts von weiteren Basiswissenschaften etwa Linguistik, Psychologie und Psycholinguistik bestimmt (vgl. Desselmann & Hellmich 1986: 17; Baur 1984: 820). Dies bedeutet, dass die Erkenntnisse und Theorien aus diesen Wissenschaften auf den Fremdsprachenunterricht deduktiv appliziert wurden.

Dennoch wurde in den Ländern des Warschauer Vertrags versucht, Fremdsprachenmethodik von der Linguistik und Pädagogik abzugrenzen und diese als eine autonome und eigenständige Wissenschaft zu erklären (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2003b: 15). Dies wurde in Polen im Rahmen der Glotto- bzw. Linguodidaktik realisiert, welche sich als Theorie der Sprachaneignung, insbesondere der Zweitsprache, verstand und allgemeine Regularitäten für das Erlernen von Sprachen untersuchte (vgl. Desselmann & Hellmich 1986: 25). Allerdings wurde die Tatsache, dass die Linguodidaktik die Wichtigkeit der pädagogischen bzw. allgemein-didaktischen Prinzipien verneinte, sprachpsychologische Prinzipien präferierte und den Unterrichtsprozess entideologisieren konnte, stark kritisiert (ebd.: 26) und sich aus diesem Grund nicht im gesamten sozialistischen Lager verbreitete. Außerdem war sie in der praktischen Relevanz für den Fremdsprachenunterricht ziemlich begrenzt (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2003b: 15).

Somit kann man sagen, dass es in der sowjetischen Wissenschaftstradition keine Fremdsprachendidaktik als eine eigenständige, autonome und selbstständige Disziplin gab (vgl. Christ & Hüllen 1995: 3), welche sowohl Lehr- und Lernziele als auch Lehr- und

⁷⁸ Der Begriff „Methodik“ wurde in der UdSSR und in der DDR im weiteren Sinne gebraucht und schloss das gesamte Unterrichtsdesign (d. h. Methodik im engeren Sinne) sowie Stoffauswahl, -aufbereitung und -gliederung mit ein (zu diesen Definitionen siehe Neuner & Hunfeld 1993: 14; Freudenstein 1970: 169-170; Funk 2010b: 93-94).

Lerninhalte für den Fremdsprachenunterricht selbst ermitteln, überprüfen sowie begründend und begründet auswählen konnte (vgl. Haß 2010: 27; Decke-Cornill & Küster 2010: 4; Kron 2004: 36). Es existierte also nur Methodik nach den klaren Vorgaben pädagogischer, linguistischer, psychologischer und psycholinguistischer Art.

Auf das Konzept der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung bzw. der empirischen Fremdsprachendidaktik (vgl. Tschirner 2010: 91) wurde sowohl in der Sowjetunion als auch in der DDR nur gelegentlich zurückgegriffen (vgl. Bausch/Christ/Krumm 1995: 16). Dabei waren dies grundsätzlich Fragen methodischer Art, d. h. empirisch begründete methodische Vorschläge für die Sprachvermittlung, welche beispielsweise auf den Seiten der methodischen Zeitschriften wie „Fremdsprachen in der Schule“ (*„иностранные языки в школе“*), der Informationsblätter unterschiedlicher Hochschulen und der Methodikbücher diskutiert wurden. Dennoch wurden Formulierungen empirisch begründeter didaktischer Empfehlungen für verbessertes Lehren von Fremdsprachen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung der Theorie des Fremdsprachenlernens (vgl. Edmondson & House 2006: 18) im Rahmen der empirischen Methodik nicht angestrebt. Dies war auch nicht möglich, weil die Methodik keine eigenständige Disziplin mit entsprechenden Lehrstühlen an Hochschulen war und die Theorien aus den benachbarten Wissenschaften unreflektiert übernehmen musste. Beispielhaft wurden die Bedingungen und Möglichkeiten des Erwerbs und der Vermittlung von Sprache und Sprachfähigkeiten sowie mentale Verarbeitungsprozesse (ebd.: 7-9) nicht in der Methodik, sondern in der Psychologie untersucht und auf den Fremdsprachenunterricht transferiert.

Weiterhin gab es in der UdSSR keinen lernerbezogenen Forschungsansatz, weil in einer hierarchisch geordneten Gesellschaft individuelle Lernende als Forschungsobjekte und nicht als -subjekte betrachtet wurden. Dazu wurde nicht nach dem induktiven Verfahren, nach welchem Probleme aus der Praxis systematisch erforscht und zurück in die Praxis eingebracht werden (siehe hierzu Bausch & Krumm 1995: 10), sondern nach dem deduktiven Verfahren vorgegangen (vgl. Galtung 1985, 2003), nach welchem von den vorgegebenen theoretischen Prämissen aus den Bezugswissenschaften ausgegangen

wurde. Außerdem besaßen die sowjetischen Forscher das Monopol auf die wissenschaftliche Tätigkeit (siehe hierzu Galtung 2003: 202-203), so dass die Fremdsprachenlehrkräfte ihre Empfehlungen ohne jegliches Hinterfragen umsetzen mussten.⁷⁹

In der unabhängigen Ukraine ist dieselbe wissenschaftliche Struktur erhalten geblieben. Dies bedeutet, dass die ukrainische Methodik der Fremdsprachenvermittlung einerseits als Teil der Erziehungswissenschaften und andererseits als Vermittlungswissenschaft bzw. als Anwendungsgebiet linguistischer, psychologischer und psycholinguistischer Theorien ist.

2.2.7 Theoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts

In Bezug auf die oben beschriebene Wissenschaftstradition werden in diesem Kapitel theoretische Grundlagen des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts genauer behandelt. Dabei wird auf pädagogische und allgemein-didaktische, linguistische, psychologische und psycholinguistische und methodische Grundsätze sowie auf Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts eingegangen.

2.2.7.1 Pädagogische und allgemein-didaktische Grundlagen

Da die Methodik des sowjetischen Fremdsprachenunterrichts zu einer spezifischen Disziplin der Pädagogik bzw. der allgemeinen Didaktik gehörte, erforschte sie neben der Entwicklung der Sprachbeherrschung auch die Fragen der Bildung und Erziehung (vgl. Desselmann & Hellmich 1986: 19). Dabei wurden diese im Sinne des Marxismus-Leninismus ideologisch festgelegt, so dass die Lernenden im Dienste der sozialistischen Völkerfreundschaft und des proletarischen Internationalismus, im Geiste der Weltanschauung der Arbeiterklasse sowie zum Aufbau der kommunistischen Gesellschaft und zum sowjetischen Patriotismus erzogen wurden (ebd.: 19-20). Außerdem wurde die

⁷⁹ Obwohl die Fremdsprachenlehrkräfte Untersuchungen durchführten und ihre Erfahrungen publizierten (siehe dazu Komkov 1979, Nikolayeva et al. 2002 und Schtschukin, 2006), ist jedoch zu bezweifeln, dass sie die wissenschaftliche Diskussion in einer stark autoritären Struktur hätten bestimmen können.

Erziehung der Persönlichkeit im Kollektiv und durch das Kollektiv groß geschrieben (ebd.: 20). Diese Ideologie zeigte sich auch in der Thematik der Lehrbuchtexte, in welchen Gemeinsamkeiten des Handelns der sozialistischen Staaten und ihrer Bürger behandelt wurden (ebd.: 21).

Im sowjetischen Fremdsprachenunterricht können drei allgemein-didaktische Hauptprinzipien hervorgehoben werden (vgl. Baur 1984: 820-822):

1. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit sagt aus, dass bei allen Fragestellungen die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse berücksichtigt und herangezogen werden sollen.
2. Das Prinzip der Bewusstheit⁸⁰ bedeutet für Schtscherba (1947) und Zvetkova (2010) den bewussten Vergleich von mutter- und fremdsprachlichen Strukturen und Bedeutungen; für Beljaev (1965) die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Grundlage für Sprachtätigkeiten; für Gal'perin (1965) den bewussten Erwerb sprachlicher Strukturen. In dieser Hinsicht kritisierte Passov (1977: 108; 1989: 112) die Einseitigkeit der Interpretation der Bewusstheit, welche für ihn auch intuitives, beiläufiges und diskursives Lernen sowie Analogiebildung einschließt.
3. Das Prinzip der Anschaulichkeit impliziert die Anwendung einer äußeren (visuellen, auditiven, audiovisuellen) und einer inneren (sprachlichen) Anschaulichkeit im Unterricht (vgl. Beljaev 1965: 75f.; Passov 1977: 109).

In der sowjetischen fremdsprachenunterrichtsbezogenen Literatur finden sich weitere allgemein-didaktische Prinzipien etwa Einprägsamkeit bzw. Festigkeit, Gradation bzw. Systematik und Angemessenheit des Lernstoffes sowie Individualisierung des Unterrichtsprozesses (vgl. Baur 1984: 822; Desselmann & Hellmich 1986: 29-30).

⁸⁰ Dieses Prinzip wurde als Gegensatz zum mechanischen Lernen im Sinne des Behaviorismus formuliert (siehe dazu z. B. Beljaev 1965; A. A. Leont'ev 1971).

Im ukrainischen Fremdsprachenunterricht lassen sich dreizehn allgemein-didaktische Prinzipien hervorheben (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 48-51; Zhovkivs'kyj & Kushneryk 2007: 24-25; Panova et al. 2010: 65-72):

1. das Prinzip der Anschaulichkeit, d. h. sinnliche (auditive und visuelle) Wahrnehmung des fremdsprachlichen Materials;
2. das Prinzip der Beachtung des Sprachkönnensniveaus, d. h. eine sorgfältige Auswahl des Lehrmaterials und der Übungsarten dazu;
3. das Prinzip der Festigkeit, d. h. Speichern des angeeigneten sprachlichen Materials;
4. das Prinzip des Bewusstseins, d. h. die bewusste Auswahl des sprachlichen Stoffes sowie Organisation des Lehr- und Lernprozesses, der sich von der Bewusstmachung von Regeln der Tätigkeitsrealisierung zu ihrer automatisierten Ausführung und von der Bildung von einzelnen Tätigkeitselementen zu ihrer Vereinigung vollzieht;
5. das Prinzip der Wissenschaftlichkeit, d. h. Kompatibilität von Lehrmethoden mit der aktuellen wissenschaftlichen Progression;
6. das Prinzip der aktiven Tätigkeit, d. h. Sprachtätigkeiten;
7. das erzieherische Prinzip, d. h. Persönlichkeitsbildung und Möglichkeiten zur vielseitigen sozialen Entwicklung;
8. das Prinzip der Individualisierung, d. h. Beachtung von individuellen und psychologischen Besonderheiten jedes Einzelnen;
9. das Prinzip des systematischen Charakters, d. h. systematische Vermittlung und Wiederholung des sprachlichen Stoffes;
10. das Prinzip der Aufeinanderfolge rezeptiver, rezeptiv-reproduktiver, reproduktiver, reproduktiv-produktiver und produktiver Sprachtätigkeiten;
11. das Prinzip der Isolierung von Schwierigkeiten, d. h. vom Einfachen zum Komplizierteren;
12. das Prinzip der dialektischen Verbindung von Wissensaneignung und Könnensentwicklung, d. h. vom Sprachwissen zum Sprachkönnen;

13. das Prinzip der zunehmenden Selbständigkeit der Schüler in Kenntniserwerb und -anwendung bei der führenden Rolle des Lehrers.

Es ist festzuhalten, dass in der unabhängigen Ukraine allgemein-didaktische Prinzipien wie das Prinzip der Bewusstheit, der Wissenschaftlichkeit und der Anschaulichkeit fast unverändert geblieben sind. Das erzieherische Prinzip wird entsprechend der gesellschaftlichen und politischen Situation in der Ukraine abgeändert. Prinzipien wie das Prinzip der Beachtung des Sprachkönnensniveaus, des systematischen Charakters und der Aufeinanderfolge sind mit den Prinzipien Einprägsamkeit, Gradation und Angemessenheit des sowjetischen Unterrichts kompatibel. Neu hinzugekommen sind Prinzipien wie Festigkeit, aktive Tätigkeit, Isolierung von Schwierigkeiten, dialektische Verbindung von Wissensaneignung und Könnensentwicklung sowie zunehmende Selbständigkeit von Lernenden.

2.2.7.2 Linguistische Grundlagen

Die Linguistik war die Grundlagendisziplin für die sowjetische Methodik des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Desselmann & Hellmich 1986: 22). Insbesondere bildeten die Erkenntnisse aus der kontrastiven Linguistik den Kern der Lehre und Forschung der Methodik des Fremdsprachenunterrichts (ebd.: 23). Die Berücksichtigung der Ausgangssprache und die Einsichten in das Sprachsystem der Zielsprache waren die wesentlichen Komponenten für die Auswahl und Bereitstellung des Unterrichtsstoffes, für den Inhalt von Unterrichtsmitteln und Lehrbüchern sowie für die inhaltliche Bestimmung von Methoden, Verfahren und Übungen (ebd.: 23). Außerdem drückten sich linguistische Aspekte in Verbindung des kognitiven und kommunikativen Lernens, der grammatischen und kommunikativen Kompetenzentwicklung, in der Einbeziehung verschiedener Funktionsstile sowie in der Berücksichtigung der Besonderheiten der mündlichen und schriftlichen Kommunikation abhängig von der gegebenen Situation aus (ebd.: 30).

In der unabhängigen Ukraine lebt die linguistische Tradition weiter und die Linguistik gilt nach wie vor als Kerndisziplin der Methodik der Fremdsprachenvermittlung (siehe

dazu Nikolayeva et al. 2002: 23). Neben den Erkenntnissen aus der kontrastiven Linguistik spielen auch die Theorien aus der Soziolinguistik, Pragmalinguistik, Textlinguistik, Psycholinguistik, der kommunikativen Linguistik und der funktionalen Grammatik eine wichtige Rolle für die ukrainische Methodik (ebd.). In Bezug darauf soll laut Nikolayeva et al. (2002: 25) im ukrainischen Fremdsprachenunterricht die Umorientierung von Form zur Funktion, von der linguistischen zur kommunikativen Kompetenz, von der Sprachkorrektheit zur Spontaneität und zur Authentizität der Fremdsprache geleistet werden.

2.2.7.3 Psychologische und psycholinguistische Grundlagen

In diesem Unterkapitel werden diejenigen Grundlagentheorien aus der Psychologie und Psycholinguistik thematisiert, welche auf den Fremdsprachenunterricht übertragen wurden. So werden zunächst die Tätigkeitstheorie von A. N. Leont'ev und die Sprachtätigkeitstheorie von A. A. Leont'ev beleuchtet. Danach werden die Lerntheorie von Gal'perin und die Einstellungstheorie von Uznadze dargestellt. Nach diesen Theorien läuft das Lehren und Lernen von Fremdsprachen unterschiedlich ab: in der Theorie von A. N. Leont'ev, A. A. Leont'ev und Gal'perin kognitiv und in der Theorie von Uznadze imitativ. Assoziative Lernverfahren sind in der Ukraine nicht bekannt und werden hier nicht thematisiert.

2.2.7.3.1 Tätigkeits- und Sprachtätigkeitstheorie

Die Tätigkeitstheorie wurde zunächst vom sowjetischen Psychologen L. V. Wygotskij in seiner kulturhistorischen Psychologie umrissen und danach von seinem Schüler A. N. Leont'ev konzipiert. Der Sinn der Theorie besteht darin, dass sie das Reaktionsschema „Objekt – Subjekt“ oder „Reiz – Reaktion“ verneint und dazwischen das Bindeglied „Tätigkeit (des Subjekts)“ sieht (vgl. A. N. Leont'ev 1974: 7). Somit wird in der Theorie von einem aktiven Zusammenwirken des Individuums mit der äußeren Welt ausgegangen (vgl. Zimnjaja 1974: 65).

In der Tätigkeitstheorie weist jede Tätigkeit eine hierarchische Struktur auf (vgl. A. N. Leont'ev 1974: 13f.; 1977: 34). Dies setzt voraus, dass sich eine Tätigkeit in Handlungen und Handlungen ihrerseits in Operationen teilen. Dabei wird jede Tätigkeit durch ein Motiv oder ein Bedürfnis determiniert. Die Handlungen, welche als ein Zwischenziel zum übergeordneten Ziel der Tätigkeit zu verstehen sind, werden bewusst ausgeführt. Die Operationen werden dagegen unbewusst realisiert (siehe hierzu A. A. Leont'ev 1974: 18-19; Rühl 1983: 97; Baur 1984: 825-826).

Die Sprachtätigkeitstheorie⁸¹ von A. A. Leont'ev stellt eine Fortführung der Tätigkeitstheorie seines Vaters A. N. Leont'evs dar. Nach A. A. Leont'ev (1974: 25) ist die Sprachtätigkeit eine spezifische Art der Tätigkeit, welche aus einer Gesamtheit von sprachlichen Handlungen besteht und in eine übergeordnete nicht sprachliche Tätigkeit eingeschlossen ist. Dabei setzt jede sprachliche Handlung eine bewusste Zielsetzung, Planung und Realisierung dieses Ziels sowie Vergleich des Ziels und des Resultats voraus (ebd.: 26).

Da die Sprachtätigkeit selten als Selbstzweck auftritt, gebraucht A. A. Leont'ev den Begriff „Sprachtätigkeit“ mit Vorbehalt und wendet sich später dem Kommunikationsbegriff⁸² zu (vgl. A. A. Leont'ev 1974: 25; Rühl 1983: 99). In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht wird dann Kommunikation als Tätigkeit sowie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben als sprachliche Handlungen oder als Arten der Sprachtätigkeiten wahrgenommen (vgl. A. A. Leont'ev 1971: 109f.; Baur 1984: 827).

Sowohl bei der Tätigkeits- als auch bei der Sprachtätigkeitstheorie lassen sich einige problematische Punkte ermitteln. Erstens beschränken sich diese Theorien auf ein Einzelindividuum und vernachlässigen daher gruppendynamische Prozesse (vgl. Rühl 1983:

⁸¹ Der russische Begriff „речевая деятельность“ wird ins Deutsche als „Sprachtätigkeit“ und „Sprechfähigkeit“ übersetzt. In dieser Arbeit wird der Begriff „Sprachtätigkeit“ gebraucht, weil dieser vieldeutiger ist. Denn er schließt Sprache als ‚langage‘ und ‚faculté de langage‘ sowie ‚Sprechakt‘ und Sprache als ‚parole‘ ein (vgl. Baur et al. 1980: XXX-XXXI).

⁸² Dieser Begriff berücksichtigt auch individual- und sozialpsychologische Faktoren der Kommunikation, d. h. den Aspekt des Umgangs bzw. des Verkehrs mit Menschen (vgl. Rühl 1983: 108-109).

117). Zweitens wird die Frage der Motivation, die nach Vygotskij die Grundlage jeder sprachlichen Aktivität bilden soll, kaum diskutiert (ebd.: 118).

2.2.7.3.2 Lerntheorie von Gal'perin

Im Sinne der Interiorisierungskonzeption und dem Zusammenhang von Handlungen und Operationen als Bestandteile der Tätigkeit basiert „Die Theorie von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen“ von Gal'perin (1965) auf den Arbeiten von L. S. Vygotskij und A. N. Leont'ev sowie stellt eine didaktische Umsetzung der Tätigkeitstheorie dar (vgl. Baur 1984: 825). Ursprünglich wurde sie für den mathematischen Schulunterricht entwickelt und danach auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. So erarbeitet Gal'perin (1965)⁸³ ein 5-Phasen-Modell des Lernens (siehe dazu Rühl 1983: 74-75; Baur 1984: 831):

1. Orientierungsphase, in welcher dem Lernenden ein vollständiges Modell des Lernobjektes oder ein Lernalgorithmus vorgelegt und erläutert wird;
2. Phase der materialen bzw. materialisierten Handlung, in welcher der Lernende mit Zugriff auf den vorgelegten Lösungsweg Aufgaben bewältigt;
3. Verbalisierungsphase in der äußeren Rede, in welcher der Lernende Aufgaben nach dem Muster des Algorithmus und möglichst ohne materielle Unterstützung löst sowie den gesamten Lösungsweg vor sich hin spricht;
4. Bearbeitungsphase in der „äußeren Rede für sich“, in welcher der Lernende Aufgaben lautlos und bewusst bewältigt;
5. Phase automatisierter Handlung, in welcher der Lernende Aufgaben automatisch, d. h. mithilfe der „eigenen inneren Rede“ löst.⁸⁴

⁸³ In seiner späteren Arbeit sondert Galperin (1974: 36-43) drei Handlungsphasen aus: Orientierungs-, Arbeitshandlungs- und Kontrollphase. Zur Arbeitshandlungsphase zählt er fünf Etappen: materielle, materialisierte und Handlung in der äußeren Sprache, „äußere Sprache für sich“ und innere Sprache (ebd.).

⁸⁴ Wenn die Handlung verallgemeinert, verkürzt, stereotypisiert und gut angeeignet ist, kann man von der Automatisierung sprechen (vgl. Galperin 1974: 46).

Manche Wissenschaftler transferierten Gal'perins Lerntheorie auf die Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht. So heben Zhdan & Gochlerner (1972) folgende Etappen der Sprachentwicklung hervor (siehe dazu auch Baur 1984: 828):

- Propädeutische Etappe ⁸⁵ : Einführung bzw. Präsentation fremdsprachlichen Stoffes;
- Erste Etappe: Bildung einer Orientierungsgrundlage, d. h. Bekanntmachung mit dem Schema und Modell der strukturell dargestellten grammatischen Erscheinung sowie mit dem Handlungssystem zum Erkennen, Bilden und Gebrauch dieser Erscheinung;
- Zweite Etappe: Entwicklung von Handlungen in materialisierter Form mit Bezug auf graphische Schemata und Kärtchen mit den Handlungsalgorithmen;
- Dritte Etappe: Ausbildung von Handlungen in lauter Rede ohne Zugriff auf die materialisierten Objekte. Ziel dieser Etappe ist es, strukturell-grammatische Beziehungen und Handlungen bewusst zu machen und gleichzeitig mit der Automatisierung zu beginnen;
- Vierte Etappe: Ausführung der Handlungen in äußerer Rede vor sich selbst in Übungen, die einen kommunikativen Charakter tragen, aber grammatische Instruktionen miteinbeziehen. Hier werden grammatische Strukturen noch bewusst wahrgenommen;
- Fünfte Etappe: Die grammatischen Strukturen werden in situativ-kommunikativen Kontexten automatisiert. Bei Schwierigkeiten werden die einzelnen Operationen ins Bewusstsein zurückgeführt, was eine korrekte Ausführung der Sprachhandlung ermöglichen soll.

Obwohl die kognitive Lerntheorie von Gal'perin in der Sowjetunion sehr verbreitet war, lassen sich jedoch einige kritische Aspekte davon umreißen. Am problematischsten ist die unmittelbare Übertragung des Modells von Vygotskij, welches auf die Beschreibung der Entwicklung komplexer psychischer Funktionen bei Kindern und nicht auf die

⁸⁵ Die Vorschaltung dieser Etappe bezeichnet Rühl (1983: 86) als eine praxisnahe Korrektur der Lerntheorie von Gal'perin.

Aneignung und Automatisierung bestimmter Lösungsstrategien beim psychisch-intellektuell entwickelten Individuum gerichtet war (vgl. Rühl 1983: 76ff.; Baur 1984: 832). Außerdem hat die Fähigkeit, sprachliche Erscheinungen linguistisch korrekt zu beschreiben und metasprachliche Aktivitäten zu automatisieren, mit den rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Fremdsprache sowie mit der Einübung fremdsprachlicher Operationen wenig zu tun (ebd.: 78, 81). Es ist nicht verwunderlich, dass diese Theorie nicht erklärt, wie man von der Etappe der Interiorisierung des Regelwissens zur Etappe der Exteriorisierung, d. h. zum Ausdruck eigener Gedanken in der Fremdsprache gelangen kann (ebd.: 81; ebd.: 832). Aus diesen Gründen wurde die Lerntheorie von Gal'perin vorwiegend für den korrektiven universitären Grammatikunterricht didaktisiert (ebd.: 79, 86).

Weiterhin ist zu bezweifeln, dass der gesamte Fremdsprachenlehr- und -lernprozess nur kognitiv organisiert sowie alle Spracherscheinungen ausschließlich bewusst vermittelt und angeeignet werden können (vgl. Baur 1984: 828). Dieses Problem versucht die georgische psychologische Schule im Rahmen der Einstellungstheorie zu lösen, nach welcher Lehren und Lernen von Fremdsprachen ebenso imitativ ablaufen kann.

2.2.7.3.3 Einstellungstheorie von Uznadze

Als Begründer der Einstellungspsychologie in der Sowjetunion gilt der georgische Wissenschaftler D. N. Uznadze. Der Begriff „Einstellung“ (*установка*) setzt verschiedene Reaktionsweisen des Menschen in bestimmten Situationen voraus. Dabei wird zwischen der aktuellen oder primären Einstellung (d. h. dem Einstellungsprozess auf bestimmte Situationen) und der fixierten Einstellung (d. h. den durch Wiederholungen bereits ausgebildeten bzw. automatisierten Reaktionsweisen) differenziert. Bei Störungen der automatischen Reaktionen bzw. der fixierten Einstellung wird das Verhalten des Individuums an die Situationsbedingungen bewusst angepasst. Dieser Prozess wird als Objektivierung bezeichnet. Dabei betont Uznadze (1961: 5ff.), dass sich psychische

Inhalte bei der Einstellung grundsätzlich vom Unbewussten⁸⁶ zum Bewussten (selten umgekehrt) entwickeln. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass eine fixierte Einstellung bzw. ein fremdsprachlicher Automatismus ebenso ohne explizite kognitive Instruktionen des Lehrers herausgebildet werden können (vgl. Baur 1984: 832).

Die Einstellungstheorie von Uznadze war nicht nur im psychologischen, sondern auch im pädagogischen Sinne wertvoll. Uznadze plädierte für den Abbau von Barrieren sowie für die Schaffung der Atmosphäre von Liebe, Achtung und Vertrauen zwischen Erziehern und Lernenden (ref. n. Rühl 1983: 208-209). Außerdem wurde das traditionelle Notensystem durch individuelle Beurteilungen ersetzt, was ein positives Arbeitsklima ermöglichte (ebd.: 209).

Sowohl psychologische als auch pädagogische Aspekte der Einstellungstheorie wurden im Fremdsprachenunterricht von Alchazishvili und Imedadze konsequent umgesetzt, wobei sie Kinder im sechsten und siebten Lebensjahr, d. h. im Vorschulalter und im ersten Schuljahr untersuchten. So geht Alchazishvili (1977) davon aus, dass die sprachliche Fixierung der Lernenden durch ein zielsprachliches Verhalten des Lehrers entwickelt werden kann (siehe dazu Baur 1984: 832-833; Rühl 1983: 209-211). Dabei ist es wichtig, dass der Lehrende als Repräsentant der Zielsprache akzeptiert wird (ebd.). Um dies zu gewährleisten, wird nach einer zweisprachigen Einführung von ca. sechs Wochen die Lehrkraft gewechselt, welche dann nur auf zielsprachliche Äußerungen der Lernenden reagieren soll (ebd.). In diesem Falle eignen sich die Kinder bestimmte fremdsprachliche Aspekte spielerisch und beiläufig an (ebd.).

Imedadze (1979) erforschte den Prozess des Zweitsprachenerwerbs und -beherrschens⁸⁷, und zwar den schulischen Russischunterricht für Georgier. Wie Chomsky vermutet die Verfasserin, dass der Spracherwerbsmechanismus, durch den die erste Sprache erworben wird, genauso beim Fremdsprachenerwerb wirksam bleibt. Dies bedeutet, dass fremd-

⁸⁶ Zu den teilweise widersprüchlichen Interpretationen des Unbewussten von Uznadze siehe Rühl (1983: 161).

⁸⁷ Für die Autorin ist der Begriff „zweite Sprache“ konventionell, denn sie versteht darunter alle weiteren Fremdsprachen außer der Muttersprache (vgl. Imedadze 1979: 5).

sprachliche Strukturen auch ohne bewusste Erfassung angeeignet werden können. Somit ist intuitives und spontanes Lernen nach Imedadze (1979) effektiver als kognitives Lernen. Denn der kognitiv organisierte schulische Fremdsprachenunterricht führt laut Imedadze (1979: 130f.) zu nicht normativer und nicht spontaner oder zu normativer und jedoch nicht spontaner Rede. Aus diesem Grund plädiert die Autorin für die anfängliche spontane Sprachausübung, weil die Korrekturen daran immer möglich sind (ref. n. Baur 1984: 833).

2.2.7.3.4 Kognitive vs. imitative Lernverfahren

Aus dem oben Dargestellten wird ersichtlich, dass es auch in der Sowjetunion Versuche gab, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen intuitiv, imitativ bzw. unbewusst zu gestalten. Dennoch äußerten sich die meisten Psychologen und Fremdsprachenmethodiker für die kognitive bzw. bewusste Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Denn erstens war in einer hierarchischen Wissenschaftsstruktur der Einfluss der Moskauer Schule mit den Lehren von Vygotskyj, A. N. Leont'ev, Gal'perin und A. A. Leont'ev viel stärker als der von der georgischen psychologischen Schule. Zweitens widersprach die Einstellungstheorie dem materialistischen oder marxistischen Verständnis der sowjetischen Psychologie, welche jegliche idealistische Beschreibungen kategorisch ablehnte. So wurden die Arbeiten, die sich mit dem Unbewussten befassten, eine lange Zeit als „Freudismus“ abgetan (vgl. Rühl 1983: 166). Drittens war die georgische Schule in der gesamten wissenschaftlichen Landschaft bis zum Psychologischen Kongress 1979 in Tbilisi unbekannt. Auf diesem Kongress kam es zum ersten Mal zu einer gründlichen Auseinandersetzung zwischen der Tätigkeits- und Einstellungstheorie (ebd.: 163). In dieser Hinsicht bemerkt Rühl (1983: 144) treffend, dass die Einstellungstheorie eine exotische Blüte am Baum der sowjetischen Psychologie war.

Anknüpfend an die sowjetische Tradition äußern sich Nikolayeva et al. (2002: 29) zur Notwendigkeit einer bewussten Aneignung von fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund der Analyse und Synthese. In Bezug auf die psychologischen

Arbeiten von einheimischen Wissenschaftlern wie A. A. Leont'ev, Shatilov, Zimnjaja, etc. vertreten die Verfasser die Meinung, dass sich fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mittels der Bewusstmachung der zu realisierenden Tätigkeiten schneller entwickeln sowie dadurch flexibler und fester werden. Daher plädieren die Autoren für das Prinzip des Bewusstseins im Fremdsprachenunterricht und gliedert diesbezüglich den Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen in drei methodische Grundphasen: Phase der Präsentation, der Übung und der Anwendung (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 53). In der Präsentationsphase soll der neue sprachliche Stoff demonstriert und vom Lehrer erklärt werden, wobei der Lernende den neuen Stoff bewusst erarbeitet. In der Übungs- und Anwendungsphase wird der neue Stoff praktiziert und in der mündlichen oder/und schriftlichen Sprache angewendet (ebd.: 53-54).

2.2.7.4 Methodische Prinzipien

Im sowjetischen Fremdsprachenunterricht lassen sich acht methodische Hauptprinzipien aussondern (vgl. Baur 1984: 824-825; Passov 1977: 110-115; 1989: 113-117; Panova et al. 2010: 72-77):

1. Das Primat des Mündlichen und das Prinzip des mündlichen Vorankommens beinhaltet die vorherige Aneignung der mündlichen Sprachform.
2. Das Prinzip der Komplexität setzt eine parallele Entwicklung aller vier Arten der Sprachtätigkeit bzw. Grundfertigkeiten voraus.
3. Das Prinzip der synthetischen Aneignung besagt, dass das sprachliche Material entweder ohne Übersetzung oder in ganzheitlich erfassbaren Sinnstrukturen, d. h. in Phrasen bzw. in Texten, dargeboten und zunächst intuitiv⁸⁸ erfasst wird. Dies gilt jedoch nur für Erfassung der lexikalischen und nicht der grammatischen Einheiten.
4. Das Prinzip der Kommunikativität oder das Prinzip der funktionalen Auswahl und Vermittlung des Materials sagt aus, dass das zu präsentierende sprachliche

⁸⁸ In dieser Hinsicht betont Baur (1984: 824), dass dieses methodische Prinzip dem didaktischen Prinzip des bewussten Lernens widerspricht.

- Material zum Training kommunikativer Handlungen beitragen sowie Übungen einen kommunikativen Charakter tragen sollen.
5. Das Prinzip der Situativität bedeutet, dass sich die Kommunikationssituationen auf die Realität beziehen sollen.
 6. Das Prinzip der Berücksichtigung der Muttersprache zielt auf die Überwindung der Interferenzeffekte seitens der Muttersprache ab und unterscheidet sich vom Prinzip der Stütze auf die Muttersprache, nach welchem Sprachvergleiche zwischen der Mutter- und Fremdsprache realisiert werden.
 7. Das Prinzip der gegenseitigen Ergänzung schließt das Geplante und Ungeplante, das Gelernte und Schöpferische sowie bewusste und automatisierte, gesteuerte und freie Handlungen ein.
 8. Das Prinzip der Neuheit impliziert die Heranziehung neuer Inhalte und unterschiedlicher Kommunikationssituationen in den Lernprozess.

In der ukrainischen fremdsprachenmethodischen Literatur finden sich sechs methodische Hauptprinzipien (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 51-52; Zhovkivs'kyj & Kushneryk 2007: 24-25):

1. das kommunikative Prinzip: die Lernenden sollen dazu befähigt werden, aufgrund des angeeigneten Lernstoffes fremdsprachliche Kommunikation auszuführen;
2. das Prinzip der akustisch-artikulatorischen Aneignung einer Lautsprache: Wichtigkeit der Aussprache sowie anfängliche mündliche Einführung und Erarbeitung von lexikalischen und grammatischen Erscheinungen mit der anschließenden schriftlichen Anwendung;
3. das Prinzip der dominierenden Rolle von Übungen: der Großteil des Unterrichts soll dem Training gewidmet werden;
4. das Prinzip der allseitigen Erfassung (kommunikativ bedeutsamer) sprachlicher Kenntnisse: Erarbeitung erforderlicher Breite und Tiefe von lexikalischen Einheiten sowie Erarbeitung grammatischer Erscheinungen in Funktion, Struktur und Form;

5. das Prinzip des zusammenhängenden Lehrens von allen Sprechfähigkeitsarten: komplexe bzw. parallele Entwicklung von vier Grundfertigkeiten;
6. das Prinzip der Beachtung der Muttersprache von Lernenden, d. h. Überwindung der Interferenzeffekte.

Im ukrainischen Fremdsprachenunterricht zu Sowjetzeiten und in der Unabhängigkeit finden sich zwei methodische Ähnlichkeiten wie das kommunikative Prinzip und das Prinzip der Beachtung der Muttersprache. Das Prinzip der akustisch-artikulatorischen Aneignung der Lautsprache lässt sich mit dem Prinzip der Einführung des phonetischen Vorkurses verbinden. Zwischen den Prinzipien der allseitigen Erfassung und des zusammenhängenden Lehrens von allen Sprechfähigkeitsarten und den Prinzipien der konzentrierten Anordnung des Lernstoffes, der stilistischen Differenzierung, Neuheit und der gegenseitigen Ergänzung können gewisse Parallelen gezogen werden. Die methodischen Prinzipien wie das Prinzip der synthetischen Aneignung und der Situativität der Sowjetzeiten finden keine Entsprechung in den methodischen Prinzipien in der Ukraine. Das Prinzip der dominierenden Rolle von Übungen kann mit einem der Merkmale der „bewusst-praktischen“ Methode von Beljaev kombiniert werden, nach dem das Training 85% der Unterrichtszeit betragen soll (vgl. Beljaev 1965: 210).

2.2.7.5 Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts

Der sowjetische Fremdsprachenunterricht an Schulen⁸⁹ erfüllte drei Lehr- und Lernziele: allgemeinbildendes, erzieherisches und praktisches (vgl. Schtschukin 2006: 326ff.; Baur 1984: 822-823; Borodulina et al. 1982: 7). Das allgemeinbildende Ziel bestand darin, Lernende mit Kultur und Alltag von Muttersprachlern sowie mit dem gesellschaftlichen und politischen Leben des Landes vertraut zu machen (ebd.). Laut diesem Ziel sollten

⁸⁹ An unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der Sowjetunion gab es unterschiedliche Ziele (vgl. Borodulina et al. 1982: 7): An Technischen Hochschulen zielte man auf die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten ab, die Fachliteratur ohne Wörterbuchbenutzung lesen und ein Gespräch zur bearbeiteten Thematik führen zu können. An philologischen Fakultäten der Universitäten war die Ausbildung theoretisiert, d. h. es wurden linguistische und literaturwissenschaftliche Interpretation von Texten realisiert. Dabei war die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Form der Sprachtätigkeit sekundär.

Lernende nicht nur fremde, sondern auch ihre eigene Kultur und Sprache besser verstehen können (ebd.). Das erzieherische Ziel wurde ideologisch festgelegt, nach dem Persönlichkeiten zum aktiven Aufbau des Kommunismus auf marxistisch-leninistischer Basis ausgebildet werden sollten (ebd.). Das praktische Ziel wurde Anfang der 60er Jahre erklärt und besagte die Entwicklung von vier fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (ebd.). Dennoch betont Baur (1984: 823), dass das praktische Ziel mit der gesellschaftlich-politischen Situation und der Realität des Fremdsprachenunterrichts kaum zu kombinieren war und entsprechend nur theoretisch existierte.

Der ukrainische schulische und hochschulische Fremdsprachenunterricht verfolgt vier Lehr- und Lernziele. Diese sind praktisches, d. h. praktische Beherrschung von vier Grundfertigkeiten; erzieherisches, d. h. Herausbildung einer positiven und vorurteilsfreien Einstellung zur fremden Kultur; bildendes, d. h. Entwicklung von fremdsprachlichen Mitteln und Wissensaneignung über die Zielsprache und Zielkultur; entwickelndes, d. h. intellektuelle Entwicklung (vgl. Zvetkova 2010: 119; Nikolayeva et al. 2002: 40-42; Chomenko 2001: 39).

Im Vergleich zu Sowjetzeiten ist das erzieherische Ziel in der heutigen Ukraine nicht mehr ideologisch im Sinne des Marxismus-Leninismus festgelegt. Demokratisches Denken soll in der Ukraine angestrebt und gefördert werden. Das allgemeinbildende Ziel in der Sowjetunion kann mit dem bildenden und entwickelnden Ziel in der Ukraine in Verbindung gebracht werden, wenn auch das bildende und entwickelnde Ziel breiter gefasst sind. Das praktische Ziel ist unverändert geblieben. Wegen der Grenzöffnung sowie dank Kontakten zu Muttersprachlern und neuen Technologien ist heutzutage diesem Ziel leichter näher zu kommen.

2.2.8 Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht

Von Anfang bis Mitte des 20. Jahrhunderts kennzeichnete sich die sowjetische Unterrichtsmethodik nach A. A. Leont'ev (1991: 4) durch einen ständigen Kampf

zwischen zwei Hauptmethoden⁹⁰. Die eine war die bewusst-vergleichende Methode, und die andere äußerte sich in verschiedenen Modifikationen der direkten Methode. Die „bewusst-vergleichende“⁹¹ Methode Schtscherbas zielte auf die analytische Textarbeit von Lernenden und den Übergang von bewusst angeeigneten Regeln zur Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten ab. Die Einbeziehung der Muttersprache galt als Basis für das Erlernen einer Fremdsprache. Die Modifikationen der direkten Methode richteten sich dagegen nach der unbewussten Aneignung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Rahmen der Sprachtätigkeit, nach dem Verzicht auf sprachliche Regeln (oder deren Einführung in der letzten Phase als Semantisierungsmittel oder Verallgemeinerung von den bereits herausgebildeten Fertigkeiten), nach der Entwicklung der mündlichen Sprache und nach der Nichteinbeziehung der Muttersprache als Ausgangspunkt für das Lernen (ebd.).

Im Zuge dieser Auseinandersetzung entstand in der Sowjetunion eine synthetische methodische Variante, die als „kombinierte“ oder „gemischte“ Methode⁹² bezeichnet wurde, deren Vertreterinnen Ganshina (1930), Gruzinskaja (1933) und Ljubarskaja (1939) waren. Diese Methode setzte einerseits einen mündlichen Vorkurs, Verzicht auf Regeln und Nichteinbeziehung der Muttersprache in der Grundstufe und andererseits Übersetzung, Textanalyse und Vergleich von mutter- und fremdsprachlichen Strukturen in der fortgeschrittenen Stufe voraus. Dennoch war in den 40-er und 50-er Jahren im Fremdsprachenunterricht wieder die Rückkehr zur bewusst-vergleichenden Methode von Schtscherba zu beobachten (ref. n. A. A. Leont'ev 1991: 4).

⁹⁰ Zu dieser Zeit stellt Schtschukin (2006: 323-325) die sowjetische Variante der direkten Methode von Ganshina (1930) der Grammatik-Übersetzungsmethode gegenüber. Die Grammatik-Übersetzungsmethode mit dem Prinzip des Bewusstseins hält der Autor für die Grundlage der bewusst-vergleichenden Methode von Schtscherba.

⁹¹ Die Bezeichnung „bewusst-vergleichend“ stützt auf Schtscherbas Forderung, den gesteuerten Fremdsprachenerwerb mittels der Bewusstmachung von unterschiedlichen mutter- und fremdsprachlichen Strukturen zu gestalten (vgl. Baur 1984: 835-836).

⁹² In dieser Hinsicht spricht Schtschukin (2006: 323) von einer „sowjetischen“ bzw. „russischen“ Variante der direkten Methode.

Aufgrund der Kombinationsversuche von Methoden wurde von sowjetischen Psychologen und Methodikern die Konzeption⁹³ der Aneignung von Fremdsprachen formuliert. Diese besagt, dass die Fremdsprache über die anfängliche Bewusstmachung des Sprachsystems mit der weiteren Herausbildung von spontanen und unbewussten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt werden soll (vgl. A. A. Leont'ev 1991: 4).

Wegen der Vernachlässigung des praktischen Aspektes der Fremdsprachenbeherrschung durch die Methode von Schtscherba entwickelte sich die „bewusst-praktische“ Methode des Psychologen Beljaev (1965) und etablierte sich in den 60-er Jahren als Hauptvermittlungsmethode im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachliche Sprachausübung und Bekanntmachung von Lernenden mit sprachlichen Strukturen vor der praktischen Tätigkeit, d. h. Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Grundlage für sprachliche Tätigkeit, sowie Verzicht auf Übersetzung, Nichteinbeziehung der Muttersprache, gleichzeitige Herausbildung von vier Grundfertigkeiten und Dominanz des mündlichen Trainings (85% des Unterrichts) bildeten den Kern der bewusst-praktischen Methode. Der Fokus wurde somit von fremdsprachlichen Kenntnissen auf fremdsprachliche Tätigkeiten verschoben (vgl. Schtschukin 2006: 328; A. A. Leont'ev 1991: 5; Baur 1984: 838). Dennoch wurden nicht alle Beljaevs Ideen von sowjetischen Methodikern akzeptiert. Seine Forderung, das Denken⁹⁴ von Lernenden in der Fremdsprache zu entwickeln, wurde in Zweifel gestellt (vgl. Schtschukin 2006: 328).

In den 70-er Jahren stieg das Interesse an „intensiven“ Methoden, die auf Suggestopädie vom bulgarischen Psychologen Lozanov (1971) basierten. In den intensiven Methoden wurde versucht, traditionelle oder kognitive Unterrichtsverfahren mit untraditionellen

⁹³ Diese Ideen knüpfen an die Arbeiten von Wygotskij an. So wies Wygotski (1964: 228-229) darauf hin, dass das Erlernen einer Fremdsprache und das Erwerben der Muttersprache in entgegensetzten Richtungen verlaufen. „Wenn die Entwicklung der Muttersprache mit der freien spontanen Verwendung beginnt und mit der bewussten Einsicht in die sprachlichen Formen und ihrer Beherrschung abschließt, so beginnt die Entwicklung der Fremdsprache mit der bewussten Einsicht in die Sprache und ihrer willkürlichen Beherrschung und schließt mit der freien spontanen Sprache ab“ (Wygotski 1964: 230).

⁹⁴ Dieser Ausdruck scheint mir auch ungelungen zu sein. Dennoch die Idee, das Lernen nicht ausgehend von der Muttersprache, sondern im Rahmen der Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache zu gestalten, finde ich treffend. Denn dadurch kann der Einfluss der Muttersprache minimiert werden. Insbesondere im Zeitalter der neuen Technologien lässt dies sogar im gesteuerten Fremdsprachenunterricht leichter realisieren.

oder imitativen Verfahren zu ergänzen sowie eine Alternative zu den autoritären Lehrstilen zu bieten (vgl. Baur et al. 1980: XXI). Zu den intensiven Methoden zählten die suggesto-kybernetische⁹⁵ Methode von Petrusinskij, die emotionelle⁹⁶ Methode von Schechter und der intensive⁹⁷ Kursus für Erwachsene von Gegetschkori. Am bekanntesten war die Aktivierungsmethode⁹⁸ von Kitajgorodskaja (1979), welche auf fünf Prinzipien basiert (vgl. Kitajgorodskaja 1986: 42f.):

1. das Prinzip der persönlichen Kommunikation beinhaltet das Verbinden von Lern- und Kommunikationsprozessen;
2. das Rollenprinzip bedeutet die Implementierung von Rollenspielen;
3. das Prinzip einer konzentrierten Anordnung des Lehrmaterials und -prozesses impliziert eine bestimmte Übungslogik, d. h. der Lernstoff wird zunächst ganzheitlich und global erfasst, dann in Kommunikationssituationen reproduktiv angewendet, anschließend bewusst gemacht und verallgemeinert sowie abschließend von den Lernenden selbständig und produktiv gebraucht;
4. das kollektive Prinzip setzt den Zugriff auf unterschiedliche Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit voraus;
5. das Prinzip der Funktionalität von Übungen heißt, dass jede Übung zur Aneignung eines bestimmten sprachlichen Materials und zur Kommunikation beitragen soll.⁹⁹

Obwohl die intensiven Methoden bedeutende Erfolge zu verzeichnen hatten (siehe dazu Baur 1984: 842), konnten sie sich in der sowjetischen Bildungslandschaft nicht als Hauptvermittlungsmethoden von Fremdsprachen durchsetzen. In der Regel wurden sie als Intensivkursmethoden an Hochschulen mit langen Wartelisten angeboten. Die Gründe

⁹⁵ Hier verläuft das Lernen ohne Lehrer, und zwar über Kassettenprogramme. Der Fokus liegt auf der Verbindung von Lernen und Entspannen (ref. n. Chomenko 2001: 35).

⁹⁶ Hier soll die kommunikative Kompetenz über Rollenspiele herausgebildet werden (ref. n. Chomenko 2001: 35).

⁹⁷ Hier soll die Sprechfertigkeit entwickelt werden (ref. n. Chomenko 2001: 35).

⁹⁸ Hier sollen alle Reserven jedes Schülers aktiviert werden, indem in entspannter, wohltuender und freundlicher Atmosphäre der Akzent auf die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht gesetzt wird (ref. n. Chomenko 2001: 35).

⁹⁹ Zu den Realisierungsstadien siehe Nikolayeva et al. (2002: 263f.) und Baur (1984: 841).

dafür waren nach Baur (1984: 842) die besondere Qualifikation und der besondere Einsatz, welche auf Lehrende zukamen. Meiner Meinung nach spielte die Lehr- und Lernkultur die größte Rolle, nach der das Lernen vorwiegend kognitiv und unter kompletter Kontrolle der Lehrkraft ablaufen sollte.

In den 80-er Jahren wurde die „kommunikative Lehrmethodik der fremdsprachlichen Kommunikation“ (siehe dazu Passov 1989) als Hauptunterrichtsmethode von Fremdsprachen proklamiert.¹⁰⁰ In dieser Hinsicht kann die Rede von einer sowjetischen Variante der kommunikativen Methode sein, weil diese vom sowjetischen wissenschaftlichen Standpunkt aus konzipiert wurde. So bilden die theoretischen Grundlagen der kommunikativen Methode von Passov (1977, 1989) die Sprachtätigkeitstheorie von A. A. Leont’ev, psychologische Arbeiten von Belajev, systemlinguistische Erkenntnisse und die marxistisch-leninistische Pädagogik. In Bezug auf die Sprachtätigkeitstheorie wird Sprachtätigkeit bzw. Kommunikation als Lehrziel genannt, nach welchem die Sprachtätigkeitsarten wie Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben als Kommunikationsmittel gefördert werden sollten. Dazu wird von einer aktiven und selbständigen Position der Lernenden ausgegangen. Die Lehrerrolle wird neu definiert und der Einsatz von Sozialformen erweitert. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte als Kommunikationspartner und Helfer von Lernenden agieren sollen und Lernende in Paaren und Gruppen arbeiten können. Im Unterschied zur kommunikativen Didaktik in der BRD (vgl. Neuner 1991b; Neuner & Hunfeld 1993) wurde jedoch die Frage der Lernerzentrierung nicht aufgeworfen, weil die Lehrkraft in einer autoritär geprägten Gesellschaft nach wie vor eine führende Funktion im Unterricht übernahm. Genauso wurde der Lernprozess nicht als Lerngegenstand diskutiert.

Bei der Darstellung der Herausbildung von sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten wird auf Beljaevs Entwicklungsschema „primäre Fähigkeit → Fertigkeit → sekundäre Fähigkeit“ zurückgegriffen (vgl. Beljaev 1965: 27-28), das jedoch teilweise modifiziert wurde. So kritisierte Passov (1989: 99) die Idee zur Entwicklung der primären Fähigkeit,

¹⁰⁰ Zu bemerken ist die Tatsache, dass A. A. Leont’ev (1991) von keiner kommunikativen Methode spricht und darunter die Umsetzung der Ideen der bewusst-vergleichenden Methode von Beljaev versteht.

nach welcher sprachliche Form isoliert von ihrer Funktion, d. h. kontext- und situationslos trainiert werden sollte. Der Verfasser plädiert dafür, diese Stufe zu überspringen und sprachliche Form gleichzeitig mit ihrer Funktion in der mündlichen Produktion zu üben, also sofort mit der Entwicklung von Fertigkeiten anzufangen. Somit sieht in der kommunikativen Methode von Passov das Entwicklungsschema wie folgt aus: „Fertigkeiten → Fähigkeit“ (ebd.: 31).

Anhand des Entwicklungsschemas „Fertigkeiten → Fähigkeit“ hebt Passov (1989: 68f.) die folgende Übungstypologie hervor: „bedingt kommunikative“ (*условно-речевые*) Übungen → „kommunikative“ (*речевые*) Übungen. In bedingt kommunikativen Übungen werden grammatische, lexikalische und phonetische Fertigkeiten aufgrund von „Mikrotexten“ entwickelt und danach anhand der Lehrbuchtexte ausgebildet. In kommunikativen Übungen soll die Fähigkeit in einer der vier Sprachtätigkeitsarten zum Ziele der Kommunikation herausgebildet werden.¹⁰¹ Beispielhaft handelt es sich bei der Fähigkeit Sprechen darum, sich mit Rückgriff auf die entwickelten Fertigkeiten zu einer gegebenen Thematik monologisch und/oder dialogisch äußern zu können. Zu betonen ist, dass die Instruktionen zu den beiden Übungsarten explizit pragmatisch, d. h. mit einem realen Kommunikationsziel versehen sind. Im Vergleich zur Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht von Neuner/Krüger/Grewer (1991) finden sich in der kommunikativen Methode von Passov keine Übungen zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen. Die Verstehenshilfen zum Text werden bei Passov in Form von Übersetzungen oder Kommentaren angegeben.

Hinsichtlich der Systemlinguistik bilden die linguistischen Aspekte wie der phonetische, grammatische und lexikalische Stoff in der kommunikativen Methode von Passov den Ausgangspunkt jeder Unterrichtseinheit. Solche pragmalinguistischen Faktoren wie Sprechintentionen, Sprechabsichten, Gesprächssituation und Gesprächspartner sind eher zweitrangig. In der Methode von Passov geht es also darum, zu entscheiden, wie bestimmte linguistische Kategorien kommunikativ eingesetzt werden können. Dies

¹⁰¹ Die Phase der Fertigkeitsbildung bezeichnet Passov (1977: 131-132) als „vortextliche Etappe“, die Phase der Vervollkommnung der Fertigkeiten als „textliche Etappe“ und die Phase der Herausbildung von Fähigkeiten als „nachtextliche Etappe“.

differenziert sich von der westlichen kommunikativen Methode, nach der linguistische Kategorien einem bestimmten kommunikativen Ziel untergeordnet sind (vgl. Wilms 1993: 17).

Bezüglich des Marxistisch-Leninismus handelt es sich bei der Methode von Passov oft um ideologische Inhalte und Themen, welche an das Alter der Lernenden angepasst sind. Beispielsweise werden im Lehrbuch „Deutsch“ für die 11. Klasse von Bim & Passov (1993) folgende Themen wie „sozial aktiver Mensch“, „Reise bildet“, „Umweltschutz“ und „Kunst“ behandelt. Dabei sind die Lehrbuchtexte nicht authentisch, sondern stellen eine gekürzte bzw. adaptierte Fassung von Originalquellen dar. Außerdem sieht die kommunikative Methode von Passov kein offenes und flexibles Konzept vor, nach welchem Lehrmaterialien an spezifische Lerngruppen angepasst werden können. Denn die Lehrpläne und Lehrbücher waren nach wie vor zentral vorgeschrieben.

Abschließend können folgende Prinzipien der kommunikativen Methode von Passov (1977: 118-119; 1989: 120-123) genannt werden: Kommunikation, aktive Denk- und Sprachtätigkeit (*речемыслительная активность*), Individualisierung, Situativität, Funktionalität, Neuheit und Komplexität. Das Prinzip der Kommunikation beinhaltet eine maximale Annäherung des Unterrichtsprozesses an den realen Kommunikationsprozess (ebd.: 118). Das Prinzip der aktiven Denk- und Sprechfähigkeit impliziert eine Problemhaftigkeit bzw. eine problematische Situation als Kommunikationsbasis (ebd.: 120). Das Prinzip der Individualisierung geht von der Beachtung von persönlichen Interessen der Lernenden bei der Unterrichtsgestaltung aus (ebd.: 121). Das Prinzip der Situativität besteht darin, dass jede sprachliche Handlung in einer realen Sprechsituation vollzogen werden soll (ebd.: 119). Das Prinzip der Funktionalität bedeutet, dass die grammatische Form der Funktion folgt (ebd.: 122). Das Prinzip der Neuheit umfasst den ganzen Lernprozess (ebd.: 123) und variiert alle seine Komponenten. Das Prinzip der Komplexität setzt eine gemeinsame Aneignung von allen vier Arten der Sprachtätigkeit voraus, wobei eine davon abhängig vom Unterrichtsabschnitt dominieren kann (ebd.: 111-112).

In der unabhängigen Ukraine erklären Nikolayeva et al. (2002: 39) die kommunikative Methode zur Hauptvermittlungsmethode von Fremdsprachen. Dabei gilt die Entwicklung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz als das oberste Ziel. Um diese zu erlangen, sollen Lernende linguistische, pragmatische und soziokulturelle Kompetenzen herausbilden. Die linguistische (*мовна*) Kompetenz beinhaltet lexikalische, phonetische, grammatikalische und orthographische Kenntnisse und Fertigkeiten. Die pragmatische (*мовленнєва*) Kompetenz setzt sich aus vier Kompetenzen etwa Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben zusammen. Die soziokulturelle Kompetenz gliedert sich in landeskundliche (Kenntnisse über die Kultur des Landes) und sprachlandeskundliche (sprachliche und metasprachliche Kenntnisse) Kompetenzen (vgl. Nikolayeva 2002: 42-43; Chomenko 2001: 39).

Es ist aber zu bemerken, dass die sowjetischen Erkenntnisse aus der kommunikativen Linguistik, Psychologie und Psycholinguistik als Basis für die kommunikative Methode in der Ukraine verstanden werden. Denn Nikolayeva et al. (2002: 39) berufen sich vorrangig auf die Arbeiten von sowjetischen Wissenschaftlern wie A. A. Leont'ev, Zimnjaja, Passov, Shatilov usw. Die westlichen Erkenntnisse aus der Pragmalinguistik z. B. von Austin (1962) im Rahmen der Sprechakttheorie werden nur am Rande thematisiert (ebd.: 25).

2.2.9 Hochschulmethodik für die Fach-DaF-Ausbildung

Da in der sowjetischen Methodik unterschiedliche Lehr- und Lernziele in Bezug auf den Ausbildungskontext hervorgehoben werden (vgl. Borodulina et al. 1982: 7), wird hier die Fach-DaF-Ausbildung in der ehemaligen Sowjetunion analysiert. Dabei wird auf Ziele, Fächer, Lehretappen, theoretische Grundlagen, Übungsprinzipien und Übungsformen, Arbeitsmethoden mit dem fremdsprachlichen Stoff, Grammatikvermittlung, die Rolle der Lehrkraft und Testverfahren im Zuge der Ausbildung eingegangen.

Bei der Fachausbildung, in deren Rahmen Studierende auf eine pädagogische und/oder eine Übersetzungstätigkeit vorbereitet werden, werden praktisches und theoretisches

sowie allgemeinbildendes und ideologisches Ziel verfolgt (vgl. Borodulina et al. 1982: 7-9). Das praktische und theoretische Ziel äußern sich darin, dass die Studierenden die Fremdsprache nicht nur praktisch beherrschen, sondern auch das theoretische Wissen darüber erwerben sollen, um den Lernenden das Funktionieren der Sprache zukünftig erklären zu können (ebd.: 8-9). Das allgemeinbildende und ideologische Ziel bestehen darin, dass Studierende die marxistisch-leninistische Weltanschauung und die kommunistische Moral herausbilden sollen. Bei der Ausbildung sind dafür Lektionen in Gesellschaftswissenschaften vorgesehen (ebd.: 9).

Die festgelegten Lehr- und Lernziele wirken sich auf die Gestaltung des fachspezifischen Lehrprogramms aus.¹⁰² So werden im Fach „Fremdsprache“ praktische und theoretische Disziplinen angeboten (vgl. Borodulina et al. 1982: 68). Zu praktischen Disziplinen, welche auf die praktische Sprachbeherrschung abzielen, gehören praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion, praktische Phonetik und praktische Grammatik (ebd.: 70). Zu theoretischen Disziplinen zählen Sprachgeschichte, Lexikologie, Stilistik, theoretische Grammatik, theoretische Phonetik, Sprachwissenschaft und Geschichte linguistischer Wissenschaften (ebd.: 68). Die Aufgabe der theoretischen Disziplinen besteht darin, dass sich die Studierenden das theoretische Wissen über die erlernende Fremdsprache aneignen sowie wissenschaftlich denken und arbeiten lernen (ebd.: 68).

Praktische Phonetik und praktische Grammatik werden als Aspekte unterrichtet. Dies impliziert, dass phonetische und grammatische Spracherscheinungen mit deren anschließenden Anwendung in der mündlichen und schriftlichen Sprache getrennt behandelt werden (ebd.: 71). Praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion wird dagegen komplex unterrichtet, d. h. mit der Verbindung des grammatischen, lexikalischen und phonetischen Stoffes und dessen Training in der mündlichen und schriftlichen Sprache (ebd.: 71). Dabei sollen die Studierenden Fertigkeiten und Fähigkeiten in vier Arten der Sprachtätigkeit wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben entwickeln (ebd.: 71). Der Kurs „Praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion“ schließt die Arbeit an Sprachlehrtexten (*учебные тексты*),

¹⁰² Die allgemeinbildenden Fächer werden von Borodulina et al. (1982) nicht beschrieben.

die Hauslektüre, die Arbeit an den Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik und die Analyse der schöngeistigen Literatur ein (ebd.: 72-73).

Die oben erwähnten Fächer werden in vier Lehretappen unterrichtet (vgl. Borodulina et al. 1982: 73). Die erste Etappe umfasst das erste Semester und zielt auf die Aktivierung und Verbesserung des von Studierenden in der Schule angeeigneten phonetischen, grammatischen und lexikalischen Materials ab (ebd.: 73). Aufgrund dieses Materials werden primäre Fähigkeiten und Fertigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Sprache entwickelt, wobei die Korrektheit des Sprachgebrauchs das oberste Ziel ist (ebd.). In dieser Etappe ist ein korrektiver phonetischer Einführungskurs vorgesehen, welcher 4-5 Wochen dauern soll (ebd.). Ziel des phonetischen Kurses ist es, Lautsystem, Intonation, Melodie und Satzbetonung des Deutschen zu thematisieren (ebd.). Neben dem phonetischen Kurs werden praktische Phonetik und praktische Grammatik sowie Arbeit an Sprachlehrtexten und Hauslektüre im Rahmen des praktischen Unterrichts mündlicher und schriftlicher Produktion angeboten. In dieser Etappe gibt es keine theoretischen Kurse.

Die zweite Etappe erstreckt sich über das zweite, dritte und vierte Semester und zielt auf die weitere Automatisierung des sprachlichen Stoffes zur Herausbildung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Sprache ab (vgl. Borodulina et al. 1982: 73-74). Dabei wird der sprachliche Stoff aufgrund der aktiven Denk- und Sprechfähigkeit (*речемышлительная деятельность*) von Studierenden erweitert und vertieft (ebd.: 73). In dieser Etappe werden monologisches und dialogisches Sprechen besonders gefördert sowie die Basis für die Entwicklung des spontanen Sprechens erarbeitet (ebd.: 74). Es werden praktische Phonetik und praktische Grammatik sowie Arbeit an Sprachlehrtexten, Hauslektüre und Arbeit an Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik (ab 3. Semester) im Rahmen des praktischen Unterrichts mündlicher und schriftlicher Produktion angeboten. Es finden theoretische Kurse wie Einführung in die Sprachwissenschaft, Sprachgeschichte und theoretische Phonetik statt.

Die dritte Etappe dauert vom vierten bis zum sechsten Semester und hat die Vervollkommnung des praktischen Beherrschens der Fremdsprache zum Ziel, aber mit bestimmten Einschränkungen im funktionalen und stilistischen Sinne (vgl. Borodulina et al. 1982: 74). Praktische Phonetik und praktische Grammatik fallen aus, so dass nur Arbeit an Sprachlehrtexten, Hauslektüre und Arbeit an Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik im Rahmen des praktischen Unterrichts mündlicher und schriftlicher Produktion angeboten werden. Theoretische Grammatik und Lexikologie werden als theoretische Kurse angeboten.

Die vierte Etappe umfasst das siebte bis zehnte Semester und zielt auf das praktische Beherrschen aller funktionalen Stile der mündlichen und schriftlichen Sprache ab (vgl. Borodulina et al. 1982: 74). Die Ausnahme bilden spezielle wissenschaftlich-technische Stile und Dialekte. Es werden Analyse der schöngestigen Literatur, Hauslektüre und Arbeit an Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik im Rahmen des praktischen Unterrichts mündlicher und schriftlicher Produktion angeboten. Stilistik wird als theoretische Disziplin unterrichtet. Es werden Jahresarbeiten geschrieben und Fachseminare besucht. Das Studium wird mit dem Verfassen einer Diplomarbeit abgeschlossen.

Die unten dargestellte Tabelle fasst die eingangs beschriebenen vier Lehretappen mit den entsprechenden Fächern zusammen:

Etappen	Semester	Praktische Disziplinen	Theoretische Disziplinen
I	1	Phonetischer Einführungskurs (4-5 Wochen); praktische Phonetik; praktische Grammatik; praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion: Sprachlehrtexte und Hauslektüre	-
II	2-4	Praktische Phonetik; praktische Grammatik; praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion: Sprachlehrtexte, Hauslektüre und Materialien zur gesellschaftlich-politischen	Einführung in die Sprachwissenschaft, Sprachgeschichte, theoretische Phonetik

		Thematik (ab 3. Semester)	
III	4-6	Praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion: Sprachlehrtexte, Hauslektüre und Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik	Theoretische Grammatik, Lexikologie
IV	7-10	Praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion: Analyse schöngeistiger Literatur, Hauslektüre und Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik	Stilistik

Abbildung 9: Lehretappen in der Fachausbildung „Fremdsprache“ (entnommen aus Borodulina et al. 1982: 75)

Die theoretischen Grundlagen der Hochschulmethodik für die Fachausbildung bilden linguistische Theorien im Kontext des dialektischen Materialismus, psychologische Arbeiten von Beljaev und psycholinguistische Sprachtätigkeitstheorie von A. A. Leont'ev (vgl. Borodulina et al. 1982). Nach dem dialektischen Materialismus wird die Sprache im systematisch-strukturellen und funktionalen Sinne verstanden (ebd.: 11). Dies impliziert, dass nicht nur der Aufbau der Sprache sondern auch die Funktion ihrer Elemente untersucht und vermittelt werden. Außerdem werden die Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik zur Überwindung der Interferenzeffekte herangezogen (ebd.: 63).

Anlehnend an Beljaevs Entwicklungsschema von Fertigkeiten und Fähigkeiten erwähnen Borodulina et al. (1982: 86) folgende Abfolge von Übungen: Übungen zur Entwicklung der primären Fähigkeit mit halbautomatischem Gebrauch des sprachlichen Stoffes → Übungen zur Entwicklung der Fertigkeit mit automatischem Gebrauch des sprachlichen Stoffes → Herausbildung der sekundären Fähigkeit, nach welcher die Sprache zu kommunikativen Zwecken aufgrund des entwickelten Sprachgefühls gebraucht werden kann.

In Bezug auf die Sprachtätigkeitstheorie plädieren Borodulina et al. (1982: 30) für eine bewusste, organisierte und zielgerichtete Lehr- und Lerntätigkeit der Studierenden. In

dieser Hinsicht kritisieren die Autoren die behavioristische Lerntheorie und die damit verbundene Prozedur der mechanischen Nachahmung, des Auswendiglernens und der Imitation. Die Übungen nach der Lernformel „Stimulus – Response“ bezeichnen die Verfasser als „Papageimethoden“ des Lehrens und Eindrillens, bei welchen sprachliche Formen ohne Verständnis gebraucht werden (ebd.: 109). Nur die Prozedur der Wiederholung sei für die Entwicklung der Sprechfertigkeiten und -fähigkeiten wichtig, welche sich von der Bewusstmachung zur Automatisierung der sprachlichen Erscheinungen und dann zu deren aktiven und schöpferischen Anwendung in Sprechakten gestaltet (ebd.: 32-33).

Die Ideen des bewussten und zielgerichteten Lernens zeigen sich in der Gestaltung des Übungssystems. Borodulina et al. (1982: 85, 212) heben folgende Übungsprinzipien hervor:

- vorherige Bewusstmachung, d. h. Training von sprachlichen Erscheinungen nach der Erklärung des neuen Stoffes durch die Lehrkraft oder mittels der Bekanntmachung mit dem neuen Stoff anhand der Lehrmittel;
- geeigneter Schwierigkeitsgrad und Verständlichkeit des Übungsinhalts;
- Zweckmäßigkeit, Nützlichkeit und Vielfältigkeit in Bezug auf Sprachtätigkeitsarten, sprachliches und Anschauungsmaterial sowie deren Realisierungsbedingungen;
- innere, d. h. kontextuelle, und äußere, d. h. auditive und visuelle Anschaulichkeit;
- Übungsprogression „Vom Einfachen zum Komplizierteren“ bedeutet, a) dass die Stützen nach und nach eliminiert werden; b) dass Einstrukturübungen, in welchen eine Erscheinung isoliert geübt wird, vor Vielstrukturübungen kommen, in welchen unterschiedliche Erscheinungen komplex geübt werden; c) dass sprachsystembasierte Übungen die Basis für Sprech- bzw. kommunikative Übungen bilden.

Bezüglich des beschriebenen Übungssystems sondern Borodulina et al. (1982: 87) sprachsystembasierte (*языковые*) bzw. vorbereitende (*подготовительные*) Übungen

und kommunikative (*речевые*) bzw. Sprechübungen aus. Sprachsystembasierte Übungen, welche aus dem Kommunikationsakt herausgenommen werden und vom isolierten Üben von sprachlichen Einheiten ausgehen, bilden die Grundlage für kommunikative Übungen. Kommunikative Übungen haben zum Ziel die Herausbildung der Fähigkeit, auf das gelernte sprachliche Material zu Kommunikationszwecken zugreifen zu können (ebd.: 91). Die Progression vollzieht sich also von sprachlicher Form zum inhaltsbezogenen Gebrauch.

Bei der Ausbildung der Lehrkräfte und Übersetzer äußert sich nach Borodulina et al. (1982: 117) eine der Aufgaben darin, dass der Fremdsprachenunterricht von Anfang an auf den korrekten Gebrauch der mündlichen und schriftlichen Sprache fixieren soll (ebd.: 117). Denn ein umfangreiches und unkontrolliertes Training kann zum Einüben fehlerhaften sprachlichen Formen führen, welche im Nachhinein schwierig zu revidieren, sind (ebd.: 117). Aus diesem Grund besteht das Ziel der Übungen im Grundstudium darin, die Grundlage für eine weitere Sprachbeherrschung zu schaffen (ebd.: 92). Dabei bauen die Übungen auf einem strengst ausgewählten und eingeschränkten Stoff im grammatischen, lexikalischen und thematischen Sinne. Dies bedeutet, dass darin nur bekannte Wörter, bearbeitete grammatische Konstruktionen und feststehende Aussagen gebraucht werden, um die Kommunikation im Rahmen der Lehrsituationen zu ermöglichen. Spontanes Sprechen wird hier nicht gefördert, weil grundsätzlich rezeptiv-reproduktive Übungen zum Einsatz kommen. Allerdings zielen die Übungen im Hauptstudium darauf ab, die angeeigneten Kenntnisse zu systematisieren und die erworbenen Fertigkeiten zu verbinden sowie das Verständnis sprachlicher Gesetzmäßigkeiten zu vertiefen (vgl. Borodulina et al. 1982: 93). In dieser Lehretappe kommen kommunikative Übungen mehr zur Geltung, es wird auch spontanes dialogisches Sprechen trainiert.

Ferner nennen Borodulina et al. (1982: 134ff.) fachspezifische Arbeitstechniken bzw. Arbeitsmethoden mit Sprachlehrtexten, mit der Hauslektüre, mit den Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik und bei der Interpretation der schöngeistigen Literatur im Rahmen des praktischen Unterrichts mündlicher und schriftlicher Produktion

sowie mit der normativen Grammatik.¹⁰³ Sprachlehrtexte werden hauptsächlich aus der schöngeistigen und publizistischen Literatur ausgewählt (ebd.: 136). Sie stellen ein eigenständiges Werk oder einen Auszug aus dem Werk mit einem abgeschlossenen Sujet dar (ebd.: 136). Die ausgewählten Texte werden methodisch angepasst, d. h. adaptiert, mit Fett- und Kursivdruck versehen, kommentiert, etc. (ebd.: 136-137). Die Arbeit an Sprachlehrtexten zielt auf die Erweiterung der Fertigkeiten und Fähigkeiten ab, welche im Unterricht in praktischer Grammatik und praktischer Phonetik erworben wurden (ebd.: 150).

Ziel der Hauslektüre ist es, die Fertigkeiten und Fähigkeiten im Lesen, Sprechen und Schreiben zu entwickeln (vgl. Borodulina et al. 1982: 151). Dazu soll der Wortschatz der Studierenden im Grundstudium erweitert und im Hauptstudium vertieft werden (ebd.: 159). In Bezug auf das Sprechen heben die Verfasser drei Arbeitsetappen hervor: In der ersten Etappe tragen die studentischen Aussagen einen informativen, in der zweiten einen informativ-beschreibenden und in der dritten einen subjektiv-bewertenden Charakter (ebd. 161). Abschließend lässt sich sagen, dass die Studierenden im Rahmen der häuslichen Lektüre lernen sollen, den nötigen Wortschatz zu aktivieren, den Inhalt des Gelesenen kurz oder erweitert wiederzugeben sowie das Gespräch über den Inhalt des Gelesenen zu führen (ebd.: 163).

Die Textquellen der Materialien zur gesellschaftlich-politischen Thematik bilden zunächst die Werke des Marxismus-Leninismus, die Programmdokumente der Kommunistischen Partei der UdSSR, die gesellschaftlich-politische Literatur sowie progressive Zeitungen und Zeitschriften des Zielsprachenlandes (vgl. Borodulina et al. 1982: 164). In dieser Hinsicht kann man sagen, dass der Fremdsprachenunterricht im ehemaligen Ostblock mit Recht als Ideologietransport bezeichnet wurde (vgl. Böhme 1991: 37f.).

¹⁰³ Zur Arbeitsmethode mit der praktischen Phonetik sowie mit dem Übersetzen und Dolmetschen siehe Borodulina et al. (1982: 213ff.).

Bei der Interpretation der schöngeistigen Literatur ist von einer philologischen Ausrichtung des praktischen Unterrichts zu sprechen. Denn es handelt sich um eine linguistische und eine textkritische Interpretation (vgl. Borodulina et al. 1982: 187). Bei der linguistischen Interpretation wird der Text als Analysequelle einzelner sprachlicher Erscheinungen betrachtet. Bei der textkritischen Interpretation geht es um die Analyse des Inhalts und der Form des Textes. Das Ziel der linguistischen Interpretation besteht darin, dass Fremdsprachenfachleute imstande sein sollen, zu erklären, womit, wie und zu welchen Zwecken die gegebenen sprachlichen Erscheinungen gebraucht werden, d. h. warum so gesagt wird, warum diese sprachliche Form oder dieses Mittel benutzt wird (vgl. Kaspranskij 1987: 52).

Der Kurs der praktischen Grammatik besteht aus einem vorbereitenden oder einem korrektiven und einem Hauptkurs (vgl. Borodulina et al. 1982: 199). Ziel des korrektiven Kurses ist es, die Kenntnisse der Studierenden auszugleichen, eine feste Grundlage für eine weitere Spracharbeit zu schaffen sowie die Fertigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Sprache, d. h. in Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, anhand des strikt begrenzten grammatischen und lexikalischen Materials zu entwickeln (ebd.: 200). Ziel des Hauptkurses ist es, einerseits den Studierenden morphologische und syntaktische Kenntnisse über die deutsche Sprache zu vermitteln und auf deren Grundlage grammatische Mechanismen der mündlichen und schriftlichen Sprache zu entwickeln, andererseits die Studierenden auf ihre zukünftige Berufstätigkeit vorzubereiten, d. h. ihnen beizubringen, wie sie das grammatische Material erklären und bearbeiten sollen (ebd.: 202).

Die Grammatik wird deduktiv vermittelt, wobei die Studierenden in die Erklärungen der Lehrkraft aktiv eingebunden werden (vgl. Borodulina et al. 1982: 206). Dies bedeutet, dass sie Beispiele anführen oder auf die Fragen der Lehrkraft antworten können. Die Bekanntmachung mit der neuen grammatischen Erscheinung vollzieht sich über drei Stufen: mündliche Erklärung durch die Lehrkraft anhand der visuellen Mittel → die Kontrolle des Verständnisses → primäre Übungen zur Rezeption und Reproduktion neuer Strukturen (ebd. 206-207). Dabei soll 1/3 der Unterrichtszeit der Theorie und 2/3 der

Entwicklung von praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgrund der Theorie gewidmet werden (ebd.: 212).

Es ist zu bemerken, dass Borodulina et al. (1982: 210) den Begriff „kommunikative grammatische Übungen“ gebrauchen und folgende Beispiele mit pragmatischen Übungsanweisungen anführen:

1. Schauen Sie auf die Landkarte. Nennen Sie die wichtigsten Städte, Flüsse, Berge und Seen der DDR und BRD (Thema: Artikelgebrauch mit Eigennamen).
2. Fragen Sie Ihren Freund darüber, a) was er zu Feiertagen machen will, b) was er heute nach dem Unterricht machen muss (Thema: Modalverben).
3. Bereiten Sie sich auf das Gespräch vor. Überlegen Sie sich, was Sie Ihren Kommilitonen über Ihre Sommerferien erzählen können, und worüber Sie sie befragen können (Thema: Perfekt).
4. Stellen Sie sich vor, Sie haben eine neue Wohnung bekommen. Erzählen Sie, wie Sie Ihre neue Wohnung einrichten (Thema: Deklination der Substantive, Artikelgebrauch).
5. Erzählen Sie, was Sie machen, a) wenn Sie keinen Unterricht haben, b) wenn Sie viele Hausaufgaben zu erledigen haben (Thema: Temporalsätze).

Obwohl Borodulina et al. (1982: 149) darauf hinweisen, dass die Lehrkraft den Studierenden eine völlige Selbständigkeit gewähren kann, gehen die Verfasser primär von einem lehrerzentrierten Unterricht aus. Denn die Lehrkraft soll laut den Verfassern den Unterrichtsprozess steuern, stimulieren, organisieren sowie Gespräche initiieren und daran teilnehmen (ebd.: 148-149). Ähnlich spricht Dolgalova (1987: 28) von der Lehrkraft, welche Kenntnisse vermittelt, Fertigkeiten und Fähigkeiten herausbildet sowie die Voraussetzungen zur Entwicklung der professionellen Fähigkeiten der Studierenden schafft.

Hinsichtlich des Testverfahrens unterscheiden Borodulina et al. (1982: 83) zwischen kurzen und umfangreichen Tests. Kurze Tests sollen 10-15 Minuten dauern und oft

durchgeführt werden. Dazu gehören kurze Aufsätze, Übersetzungsdiktate, Hin- und Rückübersetzungen. Umfangreiche Tests sollen am Lektionsende sowie am Monats-, Semester- und Studienjahrende stattfinden. Dazu zählen Aufsätze, schriftliche Nacherzählungen und Referate. So handelt es sich bei der Fachausbildung „Fremdsprache“ um formale Tests, welche primär auf eine schriftliche Kontrolle des Sprachsystems und auf die Korrektheit des Sprachgebrauchs abzielen.

Wie in Kapitel 2.2.5 erwähnt, wird in der Ukraine das neue Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen entwickelt. Das neue Curriculum versteht sich als ein Baustein bzw. ein Modell für die DaF-Lehrerbildung sowie als Basis für die Entwicklung von Lehrwerken bzw. Lehr- und Lernmaterialien für den sprachpraktischen Fach-DaF-Unterricht (vgl. Borisko et al. 2004: 11, 47).

Bei der Analyse des Curriculums wird auf dessen Charakteristika sowie auf Ziele, Lehr- und Lerninhalte, Übungsprogression, Arbeitsmethoden mit dem fremdsprachlichen Stoff, Grammatikvermittlung und Tests im Kontext der DaF-Lehrerbildung eingegangen. Dazu werden die Probleme bei der Realisierung der Forderungen des neuen Curriculums diskutiert.

Das neue Curriculum kann als innovativ bezeichnet werden, weil dieses auf die neusten Entwicklungen aus dem Bereich der westlichen Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts zurückgreift (vgl. Borisko et al. 2004: 11-12):

- Das Curriculum erfüllt die Prinzipien der Demokratisierung und Humanisierung der Bildung, der Mehrsprachigkeit, der interkulturellen Kommunikation und des Dialogs von Kulturen.
- Das Curriculum beachtet die aktuellsten Erkenntnisse aus benachbarten Disziplinen und praktische Erfahrungen der Curricula-Entwicklung für andere Fremdsprachen.

- Das Curriculum benutzt die Arbeitsinstrumente der europäischen Sprachpolitik wie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, Profile deutsch und europäische Sprachportfolios.
- Das Curriculum sieht eine zyklische Progression des Lehr- und Lernstoffes vor.
- Das Curriculum zielt auf die Herausbildung von Sprachfertigkeiten ab.
- Das Curriculum stellt einen Mix aus einer sprachpraktischen, landeskundlich-interkulturellen, philologischen, didaktisch-methodischen und psychologisch-pädagogischen Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte dar.
- Das Curriculum beinhaltet eine soziokulturelle und kulturkontrastive Komponente, wobei es versucht, das D-A-CH-L-Konzept zu realisieren.
- Das Curriculum ist thematisch organisiert, wobei es sich um vier thematische Blöcke wie „Mensch“, „Modernes Leben“, „Deutschsprachige Welt und die Ukraine“ und „Lehrerberuf“ handelt.
- Das Curriculum integriert Studierende als aktive und autonome Subjekte in den Unterrichtsprozess.
- Das Curriculum besteht aus drei sich gegenseitig bestimmenden Aspekten etwa Inhalt, Methoden sowie Beurteilen und Bewerten.
- Das Curriculum beschreibt die Ausbildung der angehenden DaF-Lehrkräfte nach Niveaus und setzt für jedes Niveau dominierende Teilkompetenzen voraus.
- Das Curriculum enthält Aufgabenmuster, Evaluations- und Selbstevaluationsvorlagen, Zertifizierungsverfahren sowie Beispiele für das Testen und Prüfen aller Fertigkeiten.
- Das Curriculum ist fachlich und beruflich orientiert, weil es eine Auflistung von berufsrelevanten Aspekten enthält.

Ziel des sprachpraktischen DaF-Unterrichts nach dem neuen Curriculum ist es, eine fremdsprachliche kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen zu vermitteln, zu erwerben und zu entwickeln (vgl. Borisko et al. 2004: 15). Dies soll mittels des kommunikativen, handlungsorientierten, lernerzentrierten und autonomiefördernden sowie D-A-CH-L-orientierten Unterrichts erlangt werden (ebd.: 34-35).

Dabei verfolgt das neue Curriculum die sechs folgenden Lehr- und Lernziele: praktisches, kognitives, Entwicklungs-, Bildungs-, Erziehungs- und berufsorientiertes Ziel (vgl. Borisko et al. 2004: 15-16). Das praktische Ziel bedeutet die Herausbildung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz, welche auf linguistischer, pragmatischer, soziokultureller, lernstrategischer und berufsorientierter Teilkompetenz basiert. Das kognitive Ziel setzt die Entwicklung einer kognitiven Kompetenz voraus. Das Entwicklungsziel beinhaltet die Förderung des sprachlichen und interkulturellen Bewusstseins, der verbal-linguistischen und logischen Intelligenz, des selbständigen Denkens und die Entwicklung von lern- und kommunikationsfördernden Persönlichkeitsmerkmalen. Das Bildungsziel beinhaltet Selbstreflexion, Selbstevaluation, Selbststudium und selbständige Fortbildung. Das Erziehungsziel trägt zur Entwicklung einer positiven Motivation und Einstellung zum Zielsprachenland und dessen Sprache sowie zur Herausbildung von Empathie, Aufgeschlossenheit, Toleranz und Vorurteilslosigkeit bei. Das berufsorientierte Ziel impliziert die Herausbildung einer „berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz“, welche als Endziel der Fach-DaF-Ausbildung fungiert (ebd.: 16). Die „berufsbezogene kommunikative Kompetenz“ setzt das didaktisch-methodische Wissen und Können der Studierenden voraus, welches sie zu ihrer zukünftigen Tätigkeiten als DaF-Lehrkraft befähigen soll (ebd.: 32-33). Dabei kann diese Kompetenz nur durch die Mitgestaltung des Lehr- und Lernprozesses sowie durch die Übernahme der Rolle der Lehrkraft seitens der Studierenden erlangt werden.

Neben der „berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz“ sollen die Studierenden weitere Kompetenzen herausbilden: linguistische (*мовна*), pragmatische (*мовленнєва*), soziokulturelle, Sprachmittlungs- sowie Lern- bzw. lernstrategische (*навчальна*) Kompetenz (vgl. Borisko et al. 2004: 23ff.). Die linguistische Kompetenz enthält eine lexikalische, grammatische, semantische, phonologische und orthographische Kompetenz (ebd.: 23-25). Die pragmatische Kompetenz beinhaltet alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) sowie Diskurs-, funktionale und Schemakompetenz (ebd.: 26). Die soziokulturelle Kompetenz umfasst soziokulturelles Wissen, d. h. sprachliches und landeskundliches Wissen, sowie soziokulturelles Können, d. h. praktische Fertigkeiten und interkulturelle Fertigkeiten (ebd.: 26-29). Die Sprachmittlung besteht

aus Dolmetschen, Übersetzen und Referieren (ebd.: 30). Die Lern- bzw. lernstrategische Kompetenz setzt sich aus direkten und indirekten Lernstrategien, rezeptiven und produktiven Sprachgebrauchsstrategien sowie aus Lern- und Prüfungsstrategien und kommunikativen Strategien zusammen (ebd.: 30-31).

Auswahlprinzipien der Lehr- und Lerninhalte für das gesamte Studium sind Kontinuität, Funktionalität und Systemcharakter, steigende Komplexität und zyklische Progression, Motivationspotenzial, Berufsrelevanz sowie Lernpotenzial und Kognition (vgl. Borisko et al. 2004: 20). Kontinuität, Funktionalität und Systemcharakter beinhalten eine kontinuierliche, schrittweise und systematische Vermittlung des Sprachsystems und der Fertigkeiten mit Fokus auf die Funktion und nicht auf die grammatische Form. Dabei werden die Lehr- und Lerninhalte wie Teilthemen, Sprachhandlungen, Textsorten und grammatische Strukturen mit steigender Komplexität zyklisch eingeführt und immer wieder aufs Neue geübt. Inhalte und Themen sollen für die Studierenden interessant und motivierend sein sowie eine allgemeine und professionelle Entwicklung ermöglichen.

Alle vier Fertigkeiten sollen kombiniert bzw. integriert trainiert werden (vgl. Borisko et al. 2004: 35ff.). Die Fertigkeiten Hören und Lesen werden aufgrund von authentischen Hör- und Lesetexten herausgebildet (ebd.: 36). Dabei sollen die Texte interessant, motivierend, adressaten- und themenbezogen sein sowie unterschiedliche Textsorten beinhalten. Es finden Übungen vor dem Hören/Lesen, während des Hörens/Lesens und nach dem Hören/Lesen Anwendung. Die Fertigkeit Sprechen (dialogisch und monologisch) wird anhand folgender Übungsprogression praktiziert: von stark gesteuerten oder geschlossenen Übungen → über halbgesteuerte oder halboffene Übungen → zu offenen Übungen und Aufgaben (ebd.: 36-37).¹⁰⁴ Die stark gesteuerten Übungen (*мовні вправи*) tragen einen (rezeptiv-)reproduktiven Charakter und widmen sich der sprachlichen Form. Die halbgesteuerten Übungen (*умовно-комунікативні вправи*) haben einen reproduktiv-produktiven Charakter und dienen einer sprachlichen Darstellung vorgegebener Situationen, Rollen und Verständigungsanlässe. Offene

¹⁰⁴ Die dargestellte Übungsprogression stellt eine Verbindung der Ideen zum kommunikativen Deutschunterricht von Neuner/Krüger/Grewer (1991) und Passov (1977, 1989) dar.

Übungen und Aufgaben (*комунікативні вправи*) befassen sich mit der Entfaltung von freien Äußerungen. Dazu gehören spontane und geplante Gespräche, Rollenspiele, Simulationen, Planspiele, Diskussionsrunden und Projektarbeit. Während der Realisierung dieser Übungen soll auf die Sozialformen wie Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit sowie auf spielerische Arbeitsformen zurückgegriffen werden. Die Fertigkeit Schreiben wird anhand der halbgesteuerten und offenen Übungen trainiert sowie umfasst eine breite Palette von Textsorten (ebd.: 37). Halbgesteuerte Übungen sollen kontextuell bzw. situativ eingebettet sein und zum Schreiben führen. Dazu zählen Übungen zum Planen, Notizenmachen, Überprüfen, Redigieren, etc. In offenen bzw. kommunikativen Übungen werden Adressaten und Situationen angegeben, damit die Studierenden einen bestimmten Stil und ein entsprechendes Vokabular gebrauchen könnten.

Dem Sprachsystem,¹⁰⁵ d. h. der Grammatik-, Phonetik- und Wortschatzarbeit, widmen Borisko et al. (2004: 38-39) eine besondere Aufmerksamkeit. Grammatik soll im Kontext, aufgrund des bekannten Wortschatzes und hauptsächlich in kommunikativ gestalteten und kommunikativen Übungen (*умовно-комунікативні і комунікативні вправи*) vermittelt und trainiert werden. Dabei sind die Funktion, Bedeutung und Struktur grammatischer Erscheinungen möglichst kontrastiv zu vermitteln (ebd.: 38). Grammatische Erscheinungen sollen primär induktiv eingeführt werden, damit die Studierenden die grammatischen Regeln selbständig erschließen lernen. Phonetik soll kommunikativ, d. h. anhand der authentischen Hörtexten und in kommunikativ gestalteten Übungen, sowie traditionell, d. h. aufgrund der kontrastiven phonetischen Analyse und Wissensentwicklung über Artikulation und Intonation des Deutschen, geschult werden (ebd.: 38-39). Der Wortschatz soll über mehrere Sinneskanäle und in einem Kontext eingeführt sowie in rezeptiven und reproduktiven Übungen trainiert werden (ebd.: 39). Dabei wird der Wortschatz sowohl auf der Text-, als auch auf der Satz- und Wortebene aufgebaut.

¹⁰⁵ Vgl. mit der Hochschulmethodik von Tarnopol's'kyj (2006). Der Autor spricht nur von der Herausbildung der pragmatischen Kompetenz in vier Arten der Sprachtätigkeit, d. h. Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben. Im Allgemeinen versucht der Verfasser, die europäische Sprachenpolitik mit der Sprach- bzw. Sprechfähigkeitstheorie von A. A. Leont'ev zu verbinden.

Borisko et al. (2004: 40) weisen darauf hin, dass die Tests kommunikativ ausgerichtet sein sollen. Die Autoren unterscheiden zwischen einer formativen, d. h. fortlaufenden, (*поточний*) und einer summativen, d. h. Abschluss-, (*нідсумковий*) Kontrolle. Die formative Kontrolle bleibt jeder Hochschule überlassen und soll in Bezug auf ihre Spezifik entwickelt werden (ebd.: 40-41). Die summativ Kontrolle soll den Empfehlungen des neuen Curriculums gerecht werden (ebd.: 41). Für das erste, zweite und dritte Studienjahr sollen also Tests in allen vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und in Lexik und Grammatik durchgeführt werden. Die Abschlusskontrolle für das 4. und 5. Studienjahr soll Tests nur in den vier Fertigkeiten einschließen.

Dabei haben Tests in Hören und Lesen globales, selektives und detailliertes Textverständnis zum Ziel (vgl. Borisko et al. 2004: 42-44). Tests in Sprechen zielen auf die monologische und dialogische Produktion zu Alltagsthemen (selten zu abstrakten Themen) ab (ebd.: 43). In lexikalisch-grammatischen Tests werden lexikalische und grammatische Teilkompetenzen oder die Beherrschung des lexikalischen und grammatischen Stoffes überprüft (ebd.: 44). Tests in Schreiben sind für die Bewertung der schriftlichen Produktion von Texten gedacht, welche einen privaten und öffentlichen Charakter haben (ebd.: 44-45). Soziokulturelle Kompetenz soll im Rahmen der soziolinguistischen Kompetenz (des sprachlichen soziokulturellen Wissens und Könnens), des soziokulturellen Wissens und der interkulturellen Fertigkeiten ermittelt werden (ebd.: 45).¹⁰⁶ Die Projektarbeit wird aufgrund der Beteiligung an Projekten sowie anhand des erarbeiteten Endproduktes und der Präsentation des Projektes bewertet (ebd.: 45-46).

Abschließend lässt sich festhalten, dass in der ukrainischen Hochschulmethodik für die Fachausbildung viele Veränderungen im Vergleich zu Sowjetzeiten zu registrieren sind. Diese sind vor allem mit der Orientierung des neuen Curriculums an der europäischen Sprachenpolitik verbunden, so dass vorwiegend Erkenntnisse aus der westlichen kommunikativen Didaktik die theoretischen Grundlagen des ukrainischen universitären

¹⁰⁶ Dabei betonen Borisko et al. (2004: 45), dass es schwierig ist, die soziokulturelle Kompetenz eindeutig zu beurteilen, weil es an objektiven Deskriptoren fehlt.

Fremdsprachenunterrichts ergänzen. So ist die Rede von einem kommunikativen, handlungsorientierten, lernerzentrierten, autonomiefördernden und DACHL-orientierten Unterricht, in welchem Studierende eine fremdsprachliche kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen entwickeln sollen. Neben der kommunikativen soll ebenso eine pragmatische, soziokulturelle, lernstrategische und berufsbezogene Kompetenz herausgebildet werden. Die Ideen zur Herausbildung einer linguistischen und einer Sprachmittlungskompetenz wurden jedoch aus der sowjetischen Methodik übernommen.

Ferner ist der ukrainische universitäre Fremdsprachenunterricht auf die Herausbildung von Fertigkeiten mit authentischen Texten und realitätsnahen Sprachhandlungen sowie auf eine induktive Grammatikerarbeitung abzielen. Weiterhin werden in allen vier Fertigkeiten kommunikative Tests durchgeführt. Wie in der UdSSR ist jedoch das Sprachsystem sehr wichtig, welche sowohl traditionell als auch kommunikativ vermittelt und kontrolliert wird.

Trotz aller Veränderungen nennen Borisko et al. (2004: 47) einige Probleme in Bezug auf die Realisierung des neuen Curriculums im ukrainischen universitären sprachpraktischen DaF-Unterricht. Diese bestehen darin, dass nationale Lehrmaterialien nicht den aktuellen Zielen des fremdsprachlichen Unterrichts gerecht sind, und dass deutsche Lehrwerke für ukrainische Verhältnisse zu teuer sind und nicht die nationale Spezifik und interkulturelle Aspekte aus der ukrainischen Sicht beachten (ebd.: 47). Daher ist zu vermuten, dass die innovativen Forderungen des neuen Curriculums meistens auf der theoretischen Ebene existieren und mit dem realen universitären Unterricht wenig zu tun haben.

2.2.10 Der Automatisierungsbegriff in der ukrainischen Fremdsprachenmethodik

Dieser Abschnitt dient dazu, den Bezug zum ersten theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit herzustellen. In der ukrainischen fremdsprachenbezogenen Literatur zu Sowjetzeiten und in der unabhängigen Ukraine wird Automatisierung einerseits im Kontext der Fertigkeitsentwicklung betrachtet. Automatisiertheit gilt nach Nikolayeva et

al. (2002: 61-62) und Panova et al. (2010: 32-33) als eine der Haupteigenschaften einer Fertigkeit, durch die eine Handlung schnell, ganzheitlich, fließend und mühelos ausgeführt wird. Zur Erreichung der Fertigkeitsstufe soll die sprachliche Handlung neben Automatisiertheit noch solche Eigenschaften wie Festigkeit, Flexibilität, Unbewusstheit und Mühelosigkeit vorweisen können (ebd.).

Bei der Fertigkeitsbildung wird davon ausgegangen, dass phonetische, grammatische und lexikalische Kenntnisse durch ein wiederholtes und gezieltes Training automatisiert werden können (vgl. Desselmann & Hellmich 1986: 71ff.; Buscha & Specht 1970: 171ff.; Solovova 2009: 64ff.; siehe dazu auch das Sammelband von A. A. Leont'ev 1991). Wenn automatisiert, werden diese Kenntnisse als phonetische, grammatische und lexikalische Fertigkeiten bezeichnet (vgl. Desselmann & Hellmich 1986: 141ff.). Der Sinn der Entwicklung der Fertigkeiten besteht darin, dass man im Rahmen der Sprachtätigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übertragen darauf zugreifen kann. Die Umsetzung der Fertigkeiten im Zuge dieser Sprachtätigkeiten wird als sprachkommunikative Fähigkeiten oder als sprachkommunikatives Können in Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übertragen verstanden (ebd.: 198ff.). Das Entwicklungsschema des sprachkommunikativen Könnens sieht also wie folgt aus: (phonetische, grammatische und lexikalische) Kenntnisse → (phonetische, grammatische und lexikalische) Fertigkeiten → Fähigkeiten (in Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übertragen).¹⁰⁷

In der ukrainischen Methodik herrscht die Meinung, dass Fertigkeiten etappenweise entwickelt werden. Dabei werden drei Etappen der Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten hervorgehoben (vgl. Shatilov 1986: 29-30; Mikhailova 1991: 311-312; Nikolayeva et al. 2002: 63-64):

¹⁰⁷ Im bereits erwähnten Sammelband von A. A. Leont'ev (1991) werden die Begriffe „Fertigkeit“ (*навык*) und „Fähigkeit“ (*умение*) nicht einheitlich gebraucht. So sprechen Zimnjaja (1991: 210) von der Fertigkeit Sprechen, Gurvich und Kudrjashov (1991a: 282, 1991b: 327) von grammatischen und lexikalischen Fähigkeiten und Korostelev (1991: 344) von lexikalischen Fertigkeiten.

- Orientierungs- bzw. Vorbereitungsetappe: Hier machen sich Lernende mit dem neuen sprachlichen – grammatischen, lexikalischen oder phonetischen – Material bekannt und führen erste Operationen anhand eines Musters oder einer Regel aus.
- Stereotypierungs- bzw. Standardisierungsetappe: Hier soll das neue sprachliche Material mittels einer wiederholten Anwendung in ähnlichen sprachlichen Situationen automatisiert¹⁰⁸ werden.
- Variierungsetappe: Hier wird das neue sprachliche Material in realen kommunikativen Situationen weiter automatisiert¹⁰⁹.

Somit geht es bei der Fertigkeitsherausbildung darum, die sprachlichen Kenntnisse von der Stufe ihrer bewussten Beherrschung auf die Stufe ihrer automatisierten, unbewussten Anwendung zu überführen (vgl. A. A. Leont'ev 1971: 114). Es ist nicht verwunderlich, dass intuitive Vorgehensweisen, nach welchen Sprechgewohnheiten imitativ¹¹⁰ herausgebildet werden (ebd.: 121), in der ukrainischen Methodik nach wie vor heftig kritisiert werden. Assoziative Lernverfahren sind nicht bekannt und werden nicht praktiziert.

Andererseits wird Automatisierung in der ukrainischen methodischen Literatur zum schulischen Fremdsprachenunterricht im Sinne der Tätigkeits- und Sprachtätigkeitstheorie begründet. So sprechen Nikolayeva et al. (2002: 80ff.) von der Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit dem grammatischen und lexikalischen Stoff¹¹¹, welcher in das aktive und passive Minimum unterteilt wird. Die Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit grammatischen Strukturen des aktiven grammatischen

¹⁰⁸ Durch Automatisierung werden Automatisiertheit und Flexibilität einer Fertigkeit erlangt (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 64).

¹⁰⁹ Durch weitere Automatisierung werden Festigkeit, weitere Automatisiertheit und Flexibilität einer Fertigkeit ermöglicht (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 64).

¹¹⁰ In seinen ersten Arbeiten spricht Passow (1970: 345) von Imitation, welche den ersten Schritt bei der Automatisierung darstellt. Dabei sollen laut Passow der Inhalt der Äußerung bewusst und die Form der Äußerung unterbewusst angeeignet werden. In seinen späteren Arbeiten distanziert sich der Verfasser jedoch von dieser Idee und plädiert für eine vorherige Bewusstmachung der zu automatisierenden Strukturen (siehe dazu Punkt 2.2.8 sowie Passow 1977: 481ff.).

¹¹¹ Neben der Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit dem grammatischen und lexikalischen Stoff gehen Nikolayeva et al. (2002: 105ff.) auch auf die Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit dem phonetischen Stoff ein. Diese ist im Rahmen dieser Arbeit irrelevant und wird daher in der Argumentation nicht berücksichtigt.

Minimums vollzieht sich über zwei Stufen des Automatisierungsprozesses etwa Phrasenstufe (*рівень фрази*) und Stufe der Aussage (*рівень понадфразової єдності*). In der Phrasenstufe werden sprachliche Tätigkeiten von Lernenden in bedingt kommunikativen Übungen (*умовно-комунікативні*) zur Imitation, Ergänzung und Transformation des Sprachmusters sowie mit kurzen bzw. erweiterten Antworten auf Fragen ausgeführt. In der Stufe der Aussage werden sprachliche Tätigkeiten von Lernenden in Übungen zur Verbindung des Sprachmusters in eine Aussage und in eine dialogische Einheit realisiert. In Abbildung 10 wird ein Übungsbeispiel zur Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit dem aktiven grammatischen Stoff in der Stufe der Aussage veranschaulicht:

Instruktion: Erzählen Sie Ihren Mitschülern über Ihre Zukunftspläne für das Wochenende:

Lehrkraft: Ich werde am Sonntag viel baden.

Schüler 1: Und ich werde ins Kino gehen.

Schüler 2: Und ich werde ich die Bibliothek gehen.

Schüler 3: ...

Abbildung 10: Übungsbeispiel zur Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit dem aktiven grammatischen Stoff in der Stufe der Aussage (nach Nikolayeva et al. 2002: 84)

Die Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit neuen grammatischen Strukturen des passiven grammatischen Minimums verläuft über zwei Stufen des Automatisierungsprozesses wie die Stufe des einzelnen Satzes und die Stufe der Aussage oder des Mikrokontextes (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 90f.). Meistens werden sprachliche Tätigkeiten in nicht kommunikativen und rezeptiven Übungen zur Erkennung, Differenzierung und Kontrolle des Verständnisses der grammatischen Struktur durchgeführt.

Die Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit neuen lexikalischen Einheiten des aktiven Wortschatzes vollzieht sich in bedingt kommunikativen, rezeptiv-reproduktiven und produktiven Übungen zur Imitation, Ergänzung, Erweiterung des

Sprachmusters sowie mit Antworten auf Fragen, zur selbständigen Anwendung der lexikalischen Einheit und zur Verbindung des Sprachmusters in einen Dialog oder einen Monolog (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 98f.). Dazu werden auch nichtkommunikative Übungen zur Aneignung der Form und Bedeutung einer lexikalischen Einheit sowie zur Aneignung von Wortverbindungen implementiert (ebd.). Übungsbeispiele zur Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit lexikalischen Einheiten des aktiven Wortschatzes werden in Abbildung 11 visuell dargestellt:

Instruktion: Finde die richtige Antwort zu jeder Frage:

Was hat Bernd?	Eine Schildkröte. Eine Katze. Einen Hund.
Wie heißt sie?	Sie heißt Pom. Sie heißt Kitty. Sie heißt Susi.
Wo ist sie? In der Schultasche?	Ja. Nein, in einem Schuhkarton. Nein, in einem Korb.

Instruktion: Ihr wisst, dass Bernd etwas in die Schule mitgenommen hat. Fragt einander danach:

A. Was hat Bernd? Weißt du?	B. Ja, eine Schildkröte.
A. Wie heißt sie?	B. Sie heißt Pom.
A. Wo ist sie? In der Schultasche?	B. Nein, in einem Schuhkarton.

Abbildung 11: Übungsbeispiele zur Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit neuen lexikalischen Einheiten des aktiven Wortschatzes (nach Nikolayeva et al. 2002: 101)

Die Tätigkeiten von Lernenden mit lexikalischen Einheiten des passiven Wortschatzes werden in nichtkommunikativen, d. h. rezeptiven und rezeptiv-reproduktiven Übungen, automatisiert (vgl. Nikolayeva et al. 2002: 103f.).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Auffassung von Automatisierung in der Sowjetunion und in der Ukraine im weitesten Sinne dem kognitiven Automatisierungskonzept von Anderson entspricht, nach dem die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Voraussetzung für Automatisierung gilt. Das Automatisierungskonzept von Logan und N. Ellis, welches von unbewusstem assoziativem Training der sprachlichen Muster über die Leistung der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses ausgeht, wird entsprechend nicht berücksichtigt. Weiterhin wird unter „Automatisierung“ nur die Förderung von Korrektheit und kein Training von Sprechflüssigkeit verstanden.

2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den theoretischen Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur auf der Makroebene

In Bezug auf die in Kapitel 2.1 dargestellten Definitionen der Lehr- und Lernkultur wird hier die ukrainische Lehr- und Lernkultur auf der Makroebene im Rahmen der gesellschaftlichen Struktur, der Lehrer- und Lernerrolle, des intellektuellen Stils, der Stellung der Fremdsprachenforschung in der Wissenschaftstradition, der theoretischen Grundlagen für den Fremdsprachenunterricht, der Methoden der Fremdsprachenvermittlung sowie der Hochschulmethodik und der Auffassung des Automatisierungsbegriffes in der Ukraine resümierend dargestellt.

Die ukrainische Gesellschaft ist zu Sowjetzeiten und in der unabhängigen Ukraine vertikal bzw. hierarchisch geordnet und wird autoritär geführt. Die gesellschaftliche Struktur zeigt sich in der Auffassung der Lehrer- und Lernerrolle. So übernehmen ukrainische Lehrende eine dominierende und autoritäre Haltung sowie ukrainische Studierende eine passive und reproduktive Rolle. In der Ukraine kann also nur die Rede von einem lehrerzentrierten Unterricht sein.

Genauso wirkt sich die Gesellschaftsstruktur auf den ukrainischen intellektuellen Stil aus. Sowohl zu Sowjetzeiten als auch in der unabhängigen Ukraine existieren Hierarchien von Forschungseinrichtungen. Dies äußert sich darin, dass grundsätzlich hauptstädtische (früher Moskauer und heute Kiewer) Hochschulen die wissenschaftliche Diskussion bestimmen und ihre deduktiven Theorien mit wenig empirischem Datenmaterial von oben nach unten verbreiten.

In Bezug auf die sowjetische Tradition gibt es in der ukrainischen Wissenschaftstradition keine Fremdsprachendidaktik, denn die ukrainische Fremdsprachenforschung ist keine eigenständige, sondern eine spezifische Disziplin der Pädagogik und der allgemeinen Didaktik. Dabei stammen die Vorschläge zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts aus den Bezugswissenschaften wie Linguistik, Psychologie und Psycholinguistik. In der Ukraine existiert also ausschließlich Fremdsprachenmethodik nach klaren Vorschriften der pädagogischen, linguistischen, psychologischen und psycholinguistischen Schulen.

In Bezug auf die pädagogischen Vorschriften erforscht die ukrainische Fremdsprachenmethodik ebenso die Fragen der Bildung und Erziehung durch fremdsprachliche Mittel. Zu Sowjetzeiten wird die Methodik ideologisch im Sinne des Marxismus-Leninismus und zu unabhängigen Zeiten im Sinne des demokratischen Denkens begründet. Dazu wird das Prinzip der Bewusstheit aus dem Bereich der Didaktik übernommen, nach welchem die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Grundlage für Sprachtätigkeiten wie Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und Übertragen fungiert.

Hinsichtlich der linguistischen Vorgaben bilden die Erkenntnisse aus der kontrastiven Linguistik die Grundlage des ukrainischen Fremdsprachenunterrichts, nach welcher die Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache sowie die Einsicht in das Sprachsystem der Zielsprache thematisiert werden. In letzter Zeit sind in der Ukraine die Ideen der funktional-pragmatischen Linguistik spürbar, so dass neben der Förderung der linguistischen Kompetenz, der sprachlichen Form und der Korrektheit ebenso die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, der Funktion und der Flüssigkeit an Bedeutung gewinnt.

Bezüglich der psychologischen und psycholinguistischen Empfehlungen, welche von Vygotskij (1964), A. N. Leont'ev (1974, 1977), A. A. Leont'ev (1971, 1974, 1991), Gal'perin (1965) und Beljaev (1965) geäußert wurden, soll der ukrainische Fremdsprachenunterricht kognitiv organisiert werden. Dies bedeutet, dass fremdsprachliche Strukturen immer bewusst erfasst werden müssen, und dass ausschließlich kognitive Automatisierungskonzepte vertretbar sind. Beispielhaft gilt beim Konzept von Gal'perin (1965) und Beljaev (1965) die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Voraussetzung für Automatisierung. Laut dem Automatisierungsbegriff von A. A. Leont'ev (1974) werden die Tätigkeiten von Lernenden mit sprachlichem Stoff bewusst automatisiert – ganz im Sinne der Definition von Anderson.

Obwohl von Lozanov (1971) sowie von Uznadze (1961) und Imedadze (1979) Wege des imitativen Lernens beschrieben wurden, nach welchem Fremdsprachen auch unbewusst angeeignet werden können, hat sich dieses nicht als ein gleichwertiges Lernverfahren durchgesetzt. Denn in Bezug auf den intellektuellen Stil war der Einfluss der Moskauer psychologischen Schule einfach viel stärker als der der bulgarischen und georgischen. Assoziatives Lernverfahren im Sinne des Konnektionismus ist in der Ukraine nach wie vor nicht bekannt.

Die Auseinandersetzung zwischen kognitivem und imitativem Lernen äußerte sich in den Methoden der Fremdsprachenvermittlung. In Bezug auf das kognitive Lernen waren zu Sowjetzeiten die „bewusst-vergleichende“ Methode von Schtscherba (1947) und die „bewusst-praktische“ Methode von Beljaev (1965) sehr verbreitet. Nach der bewusst-vergleichenden Methode findet die bewusste Einsicht in sprachliche Formen statt, welche nach der Einübung spontan und unbewusst gebraucht werden sollen. Laut der bewusst-praktischen Methode fungiert die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Grundlage für sprachliche Tätigkeiten. Dagegen wurde in den „intensiven“ Methoden versucht, kognitive und imitative Lernverfahren zu verbinden sowie eine neue Lehrerrolle als Lernberater zu etablieren. Sie galten jedoch als zweitrangige Modelle und hatten keinen

Einfluss auf das Gesamtverständnis der Fremdsprachenvermittlung in der ehemaligen Sowjetunion.

Die sowjetische Variante der kommunikativen Methode von Passov (1977, 1989) folgt genauso dem kognitiven Lernprinzip, denn sie basiert auf der Sprachtätigkeitstheorie, der bewusst-praktischen Methode von Beljaev (1965), der System- und Funktionallinguistik und der marxistisch-leninistischen Pädagogik. Nach dieser Methode werden linguistische Kategorien, also der grammatische, lexikalische und phonetische Stoff, kommunikativ eingesetzt. Daher entwickelt man sich von den grammatischen, lexikalischen und phonetischen Kenntnissen zu grammatischen, lexikalischen und phonetischen Fertigkeiten, welche danach durch Übung in Fähigkeiten in Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben umgewandelt werden. Die Ideen von Passov (1977, 1989) und Passov et al. (2007) sind in der heutigen Ukraine am verbreitetsten vertreten.

Der sowjetischen Hochschulmethodik zur Ausbildung von Lehrenden und Übersetzern für Fremdsprachen liegt ein ebenso kognitives Konzept zu Grunde, nach welchem das Fremdsprachenlernen ausschließlich bewusst organisiert werden soll. Dabei werden imitative Lernverfahren als minderwertige Verfahren abgetan. In der Übungsprogression entwickelt man sich daher von sprachsystembasierten zu kommunikativen Übungen, also von der sprachlichen Form zum inhaltsbezogenen Gebrauch. Zu betonen ist, dass Übungen streng ausgewählt und stark eingeschränkt werden, so dass der korrekte Gebrauch der mündlichen und schriftlichen Produktion von Anfang an trainiert wird. Die Sprachlehrtexte sind adaptiert. Die Grammatik wird deduktiv mit dem Ziel des Ausgleichs der Kenntnisse der Studierenden vermittelt. Die Lehrkraft fungiert als Steuerer, Organisator und Initiator des Lehr- und Lernprozesses. Tests werden primär in schriftlicher Form zur Kontrolle des Sprachsystems und des korrekten Sprachgebrauchs implementiert. In der Sowjetunion wird also die Hochschulmethodik für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften im traditionellen Sinne konzipiert.

In der unabhängigen Ukraine gibt es Bestrebungen, die Fach-DaF-Ausbildung nach innovativen Konzepten umzugestalten. Das neue Curriculum von Borisko et al. (2004)

wurde nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, Profile deutsch und Sprachportfolio erarbeitet, um einen kommunikativen, handlungsorientierten, autonomie-fördernden und D-A-CH-L-orientierten Deutschunterricht zu ermöglichen. Im Unterricht sind Hör- und Lesetexte authentisch. Interaktive Sozialformen und spielerische Arbeitsformen spielen eine sehr große Rolle. Dabei sind die Studierenden berechtigt, den Lehr- und Lernprozess mitzugestalten. Dennoch sieht die Übungsprogression wie folgt aus: geschlossene → halboffene → offene Übungen, in welcher von der sprachlichen Form ausgegangen wird. Tests für das 1., 2. und 3. Studienjahr werden in vier Fertigkeiten sowie in Lexik und Grammatik; für das 4. und 5. Studienjahr nur in vier Fertigkeiten angeboten. Das ukrainische Curriculum für die Fach-DaF-Ausbildung ist also eher im kommunikativen bzw. innovativen als im traditionellen Sinne zu verstehen. Allerdings kursieren diese Entwicklungen grundsätzlich auf der theoretischen Ebene und sind in der Praxis kaum nachweisbar.

3. Methodik und Durchführung der Untersuchung

„Gute Planung – halber Erfolg!“

(deutsches Sprichwort)

Nach der Darlegung der theoretischen Grundlagen unterschiedlicher Modelle für Automatisierungsprozesse und ukrainische Lehr- und Lernkultur werden in diesem Kapitel die Methodik und Durchführung der Untersuchung präsentiert. Im ersten Punkt wird die Konzeption der Studie vorgestellt, bei welcher u. a. die Fragestellungen der Studie expliziert sowie die Platzierung des eigenen Untersuchungskonzeptes im Rahmen des qualitativen Forschungsparadigmas und der Aktionsforschung begründet werden. Aufgrund der Empfehlungen des qualitativen und aktionsforschungsbasierten Ansatzes werden dazu die Subjektivität des Forschers reflektiert sowie die Fragen der Forschungsethik, des Zugangs zum Forschungsfeld, der Auswahl der Forschungsteilnehmer und der Triangulation beleuchtet.

Anhand der gewählten Forschungsansätze wird im zweiten Punkt die Prozedur der Datenerhebung erörtert, in deren Rahmen der Ablauf der Datenerhebung sowie die verwendeten Datenerhebungsinstrumente (Unterrichtsdurchführungen, Dokumentenanalyse, Einzel- und Gruppeninterviews, schriftliche Befragungen) und deren Inhalte und Situationen dargelegt werden.

3.1 Konzeption der Untersuchung

Zweck dieses Abschnittes ist es, das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit zu präsentieren. Zunächst werden die Entstehung des Forschungsinteresses und die Entwicklung der Fragestellungen dieser Untersuchung erörtert. Aufgrund der Fragestellungen wird danach die Begründung zur Auswahl des qualitativen Forschungsansatzes und der Aktionsforschung dargestellt. Dabei werden deren in dieser Arbeit berücksichtigten Charakteristika und Bewertungskriterien beschrieben. Ausgehend von

den Richtlinien der gewählten qualitativen Forschung und der Aktionsforschung werden weiterhin die Subjektivität des Forschers reflektiert, die Fragen der Forschungsethik beleuchtet, der Zugang zum Forschungsfeld problematisiert, die Prozedur der Auswahl der Forschungsteilnehmer behandelt und die Umsetzung der Triangulation in dieser Untersuchung thematisiert.

3.1.1 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Mein Forschungsinteresse entstand bereits beim Verfassen der Masterarbeit zum Thema „Automatisierung im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis“. Dabei war ich von der Idee der beispielbasierten Automatisierung, nach welcher die Bewusstmachung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen als Ergebnis deren Einübung fungiert, nicht ganz überzeugt. Denn diese stand im starken Kontrast zu meinem Verständnis des Automatisierungsprozesses, welches definitiv lehr- und lernkulturell bedingt war. Für mich lag es auf der Hand, dass die Bewusstmachung von sprachlichen Regeln als Voraussetzung für die Automatisierung von sprachlichen Strukturen gilt und nicht umgekehrt.¹¹² Deswegen habe ich mir im Rahmen meiner Dissertation vorgenommen, zu untersuchen, ob das beispielbasierte Automatisierungsverfahren für die ukrainische Lehr- und Lernkultur im universitären DaF-Unterricht geeignet ist (siehe auch die Einleitung der vorliegenden Arbeit, in welcher dargestellt wurde, dass diese Thematik aktuell ist).

Diese Forschungsidee wurde im Laufe des Dissertationsprojektes immer wieder präzisiert und spezifiziert. Aus der ursprünglich allgemein formulierten Frage: „Steht das beispielbasierte Automatisierungsverfahren für die Förderung der mündlichen L2-Produktion der ukrainischen Lehr- und Lernkultur im universitären DaF-Unterricht entgegen?“ entstand eine konkretere Frage: „Kann die beispielbasierte Automatisierung im Sinne von Logan und N. Ellis neben der kognitiven Automatisierung im Sinne von Anderson für die Entwicklung der mündlichen L2-Produktion im ukrainischen

¹¹² Dazu habe ich mich auch in unterschiedlichen Seminaren meines Master-DaF-Studiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena kritisch geäußert.

universitären DaF-Unterricht effizient implementiert werden?“¹¹³. Diese Frage wurde im ersten Abschnitt der Untersuchung bzw. in der Vorstudie getestet, was in der qualitativen Forschung ein übliches Verfahren ist (vgl. Lamnek 1993: 203).

Die getestete Frage war in Bezug auf die Umsetzung von Automatisierungsübungen nicht präzise genug und wurde daher für den zweiten Studienabschnitt umformuliert. So wurde die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit wie folgt konzipiert: „Sind beispielbasierte Automatisierungsübungen für die Entwicklung der Flüssigkeit im ukrainischen universitären DaF-Unterricht erfolgreich einsetzbar?“

Neben der zentralen verfolgt diese Arbeit noch weitere Fragestellungen. Diese sind

- Wie reagieren die Lehrenden und die Studierenden auf beispielbasierte Automatisierungsübungen und welche Einstellungen haben sie dazu?
- Treten Schwierigkeiten bei der Realisierung von ungewohnten Automatisierungsverfahren auf? Wenn „ja“, wie lassen sie sich erklären?

Um diese Fragen beantworten zu können, ist es notwendig, die lehr- und lernkulturellen Faktoren im universitären DaF-Unterricht der Zielgruppen zu ermitteln sowie die beispielbasierten Automatisierungsübungen darin anzuwenden und sowohl die Meinungen der Lehrenden als auch die der Studierenden dazu einzuholen. Dafür eignen sich der qualitative Forschungsansatz und die Methoden der Aktionsforschung am besten, welche nachfolgend expliziert werden.

3.1.2 Qualitativer Forschungsansatz

In der Forschungsliteratur wird zwischen quantitativem und qualitativem, analytisch-nomologischem und explorativ-interpretativem oder normativem und interpretativem

¹¹³ Vgl. Kapitel 1.2, in welchem beschrieben wird, dass die beiden Automatisierungsmodelle funktionieren. Das Modell von Logan und Ellis, welches als Beispielabruf fungiert, führt primär zur Flüssigkeit und das Modell von Anderson, welches als Regelgebrauch gilt, zur Korrektheit der mündlichen L2-Produktion.

Forschungsansatz bzw. Forschungsparadigma differenziert (vgl. Lamnek 2005: 34-35; Grotjahn 2003: 493-495). Das normative Paradigma geht von der existierenden objektiven Realität aus und greift auf ein quantitativ-standardisierendes Vorgehen zurück (ebd.: 34-35 und 493-495). Dagegen begreift das interpretative Paradigma die gegebene Wirklichkeit als durch Interpretationen hergestellt und wendet hermeneutische bzw. interpretative Verfahren an. Dabei werden die Regeln und Kriterien der existierenden Wirklichkeit rekonstruierend beschrieben (ebd.: 34-35 und 493-495).

Da diese Arbeit auf die Erforschung von Interpretationen bzw. subjektiven Sichtweisen der Lehrenden und Studierenden bezüglich der beispielbasierten Automatisierung abzielt, wurde hier der qualitative Forschungsansatz ausgewählt. Zielsetzung¹¹⁴ der Untersuchung war es, erste Hypothesen zur Akzeptanz des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens für die Förderung der mündlichen L2-Produktion im ukrainischen universitären DaF-Unterricht bei der Ausbildung von zukünftigen Fremdsprachenlehrkräften zu formulieren. Mit Hinblick auf die Forderung von Lamnek (2005: 21) zur Offenlegung der Forschung wird versucht, den gesamten Forschungsprozess gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen so offen wie möglich zu halten, damit neue Erkenntnisse in die Formulierung von Hypothesen eingebaut werden können. Dabei wird die Bildung von Hypothesen erst am Ende der Untersuchung abgeschlossen.

3.1.2.1 Qualitative Prinzipien der Untersuchung

Im Rahmen dieser Arbeit wurden folgende Prinzipien des qualitativen bzw. explorativ-interpretativen Forschungsparadigmas berücksichtigt: Offenheit, Kommunikation und Interaktion, Prozesshaftigkeit bzw. Prozessualität, Reflexivität bzw. Reflexibilität, Flexibilität sowie Explikation (siehe dazu Lamnek 2005: 20ff.; Caspari et al. 2003: 500).

¹¹⁴ Im Rahmen des explorativ-interpretativen Forschungsansatzes heben Caspari et al. (2003: 499) in Anlehnung an Cumming (1994) zwei unterschiedliche Zielsetzungen hervor. Im ersten Falle wird ein bislang noch unerforschter Untersuchungsgegenstand beschrieben, zu welchem erste Hypothesen zu formulieren sind, die die Grundlage für weitere Untersuchungen darstellen. Im zweiten Falle soll auf empirischer Basis zur disziplinspezifischen Theoriebildung beigetragen werden.

In dieser Arbeit wurden die Vorannahmen und die Einstellungen des Forschers bezüglich des Untersuchungsgegenstandes expliziert (siehe Kapitel 3.1.4.2). Im zweiten Abschnitt der Untersuchung wurden auch die zentrale Forschungsfrage sowie Untersuchungsdesign, -instrumente und -personen teilweise modifiziert (siehe Kapitel 3.2.1) (zum Stichwort „Offenheit“ vgl. Caspari et al. 2003: 500).

Die Kommunikationssituation dieser Untersuchung, d. h. die Durchführung der Einzel- und Gruppeninterviews, war mit den Regeln der alltäglichen Kommunikation kompatibel (siehe dazu Kapitel 3.2.3.3 und 3.2.3.5). Dabei wurden die Wirklichkeitsbeschreibungen bezüglich des universitären DaF-Unterrichts zwischen dem Forscher und den Erforschten ausgehandelt (zum Prinzip „Kommunikation und Interaktion“ vgl. Lamnek 2005: 22).

Die Äußerungen der Untersuchten wurden als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion der Unterrichtsrealität wahrgenommen (zum Prinzip „Prozesshaftigkeit bzw. Prozessualität“ vgl. Lamnek 2005: 23). Dabei zielte diese Studie auf die Zustands- und Prozessanalyse zum Zeitpunkt der Forschung ab (vgl. Flick 2008a: 255).

Das Prinzip „Reflexivität bzw. Reflexibilität“ (vgl. Caspari et al. 2003: 500; Lamnek 2005: 23-24) bedeutet, dass der Forscher sich als Teil des Forschungsprozesses wahrnimmt. Aus diesem Grund stellte ich meine Subjektivität kritisch dar und passte meine Untersuchungsinstrumente dem Untersuchungskontext in Bezug auf die Forderung des Forschungsfeldes an (siehe dazu Kapitel 3.1.4 und 3.1.6).

Im gesamten Forschungsprozess wurde versucht, auf neue Gesichtspunkte flexibel einzugehen und die nötigen Revidierungen vorzunehmen (zum Prinzip „Flexibilität“ vgl. Caspari et al. 2003: 500). So wechselte ich von einer Forschungslinie auf eine andere und bezog neue Punkte zur Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik ein (vgl. Lamnek 2005: 25-26), indem die zentrale Forschungsfrage nach dem ersten Studienabschnitt abgeändert wurde (siehe dazu Kapitel 3.1.1). Durch das ständige Beachten der erhaltenen Daten (ebd.: 26) wurden Gruppeninterviews am Ende des Forschungsprozesses ergänzend eingesetzt (siehe dazu Kapitel 3.2.3.5).

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses in ihrer Darstellung so weit wie möglich offen zu legen (zum Stichpunkt „Explikation“ vgl. Lamnek 2005: 24). Dies betraf sowohl die Prozedur der Studienkonzeption (siehe Kapitel 3.1) als auch die der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung (siehe Kapitel 3.2, und 4.2).

3.1.2.2 Qualitative Gütekriterien der Untersuchung

Im Zuge dieser Untersuchung wurden folgende Gütekriterien qualitativer Forschung beachtet: Relevanz, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation bzw. Angemessenheit, empirische Verankerung, Kohärenz, reflektierte Subjektivität, kommunikative Validierung, Triangulation sowie Validierung der Interviewsituationen (siehe dazu Caspari et al. 2003: 500; Steinke 2008: 320ff.; Aguado & Riemer 2001: 245ff.).

Da die vorliegende Arbeit auf die Erweiterung des Lernspektrums ukrainischer Studierender in Richtung Flüssigkeit abzielt, bei deren Entwicklung ukrainische Studierende gravierende Defizite aufweisen, kann diese als relevant bezeichnet werden (zum Kriterium „Relevanz“ siehe Caspari et al. 2003: 500).

Ein wichtiges methodisches Ziel dieser Studie war intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2008: 324-326), welche im vorliegenden Projekt mittels einer präzisen Dokumentation des Forschungsprozesses gesichert wurde. Dabei wurden das Vorverständnis und die Erwartungen des Forschers, das Erhebungsverfahren und der Erhebungskontext, das Auswertungsverfahren, die Informationsquellen sowie die Entscheidungen und Probleme während des Forschungsprozesses beschrieben (siehe dazu Kapitel 3.1 und 4.2). Dennoch wurden die Daten nicht in Gruppen interpretiert sowie keine kodifizierten Verfahren implementiert. Die Gründe dafür sind in Kapiteln 3.1.8 und 4.2 dargestellt.

Es wird davon ausgegangen, dass der gesamte Forschungsprozess, d. h. der qualitative Forschungsansatz, die Methodenwahl, die Samplingstrategie, die methodischen Einzelentscheidungen im Rahmen der Gesamtuntersuchung und die Bewertungskriterien der Untersuchung, zur Beantwortung der Forschungsfragen angemessen waren (vgl. Steinke 2008: 326-328). Die Begründungen zu jedem dieser Aspekte sind in den entsprechenden Kapiteln der Arbeit zu finden.

Die Bildung und Überprüfung von Hypothesen erfolgte dicht an den Daten und aufgrund systematischer Datenanalyse (zur empirischen Verankerung vgl. Steinke 2008: 328-329; Caspari et al. 2003: 500), wobei eine ausreichende Angabe von Textbelegen, die analytische Induktion von Kernkategorien und kommunikative Validierung während der Interviews und danach gewährleistet wurden (siehe dazu Kapitel 4.2-4.4).

In dieser Arbeit wurden ungelöste Fragen sowie Widersprüche in den Daten und deren Interpretationen systematisch bearbeitet (siehe dazu Kapitel 4.3 und 4.4) (zum Kriterium „Kohärenz“ vgl. Caspari et al. 2003: 500; Steinke 2008: 330). Weiterhin wurden solche Aspekte des Forschungsprozesses wie mein Forschungsinteresse, meine Vorannahmen, mein Verhältnis zu den Untersuchungspartnern und mein biographischer Hintergrund bezüglich des Untersuchungsgegenstandes und -kontextes methodisch widerspiegelt (siehe dazu Kapitel 3.1.1 und 3.1.4) (zum Kriterium „reflektierte Subjektivität“ vgl. Steinke 2008: 330; Caspari et al. 2003: 500). Außerdem wurden der Aufbau einer Vertrauensbeziehung zu den Untersuchten und der Feldeinstieg mit seinen Spezifika in Kapiteln 3.1.6 und 3.1.7 reflektiert (vgl. Steinke 2008: 331).

In Bezug auf die Forderung der Lehrstuhlleiterin zur Anonymisierung des Forschungsortes wurden ihr die Resultate der Untersuchung nach der Durchführung der Interviews vorgelegt, damit sie entscheiden konnte, in wie weit diese anonymisiert werden sollen. Außerdem sind kurze Zusammenfassungen im Rahmen der Einzelinterviews mit den Lehrenden und der Gruppeninterviews mit den Studierenden als eine Art kommunikative Validierung zu verstehen (zum Kriterium „kommunikative Validierung“ vgl. Steinke 2008: 320).

In dieser Untersuchung wurde weiterhin auf Methoden- und Datentriangulation zurückgegriffen und in Kapitel 3.1.8 beschrieben. Nach dem Kriterium der Triangulation soll die Einseitigkeit einer Methode, einer Theorie, einer Datenbasis oder der Sicht des einzelnen Forschers behoben werden (vgl. Steinke 2008: 320).

Die Einzel- und Gruppeninterviews sowie deren Verlauf wurden so konzipiert (siehe Kapitel 3.2.2.1, 3.2.3.3 und 3.2.3.5), so dass ein vertrauenswürdiges und offenes Arbeitsbündnis mit einem möglichst geringen Machtverhältnis zwischen dem Forscher und den Untersuchten erreicht werden konnte. Dies entspricht dem Kriterium „Validierung der Interviewsituation“ (vgl. Steinke 2008: 320).

3.1.3 Aktionsforschungsbasierte Bewertungskriterien der Untersuchung

Da durch die Aktionsforschung die Überprüfung der Forschungsfragen in der Praxis sowie die Verbindung von Aktion und Reflexion während der Unterrichtsdurchführung möglich waren (vgl. Altrichter & Posch 1998: 16ff.), wurde in dieser Untersuchung u. a. auf deren Methoden zurückgegriffen. Dabei wurde keine Veränderung der Unterrichtspraxis beabsichtigt, weil ich im erforschten Kontext kein Entscheidungsträger bin, welcher zur Praxismodifizierung direkt hätte beitragen können.

In dieser Arbeit wird die Aktionsforschung als einer der Untersuchungspläne der qualitativen Forschung begriffen (vgl. Mayring 1993).¹¹⁵ Aus diesem Grund werden hier deren charakteristischen Merkmale und Gütekriterien (vgl. Altrichter & Posch 1998: 15-23 und 103-113) in aktionsforschungsspezifische und allgemeingültig qualitative geteilt. Zu den spezifischen zählen Merkmale wie Forschung der Betroffenen, Fragestellungen aus der eigenen Praxis, In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion, längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen, Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit, Erkenntnis

¹¹⁵ In der wissenschaftlichen Literatur wird die Aktionsforschung einerseits als ein eigenständiger Forschungsansatz verstanden (siehe dazu Altrichter & Posch 1998; Caspari et al. 2003) und andererseits primär dem qualitativen Forschungsparadigma zugeordnet (siehe dazu Grotjahn 2003).

und Entwicklung als Forschungsziele sowie Gütekriterien wie Erprobung durch Praxis und praktische Verträglichkeit. Den allgemeingültigen qualitativen werden Merkmale wie Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven, Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft, Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit und Veröffentlichung von Praktikerwissen sowie Gütekriterien wie Hinzuziehung alternativer Perspektiven und ethische Vertretbarkeit¹¹⁶ zugeschrieben.

Da die qualitativen Prinzipien und Kriterien oben bereits beleuchtet wurden, wird weiterhin nur auf aktionsforschungsspezifische Merkmale und Gütekriterien eingegangen, die in dieser Untersuchung berücksichtigt wurden. Diese sind In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion, Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit sowie Erkenntnis und Entwicklung als Forschungsziele respektive Erprobung durch Praxis und praktische Verträglichkeit.

In diesem Forschungsprojekt wurden Unterrichtseinheiten mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung von mir durchgeführt und Schlüsse daraus gezogen (siehe dazu Kapitel 4.4.1). Dabei konnte man dem Merkmal „In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion“ und dem Gütekriterium „Erprobung durch Praxis“ genügen (vgl. Altrichter & Posch 1998: 16, 107). Ziel der Aktion war die Überprüfung einer innovativen Methode, Ziel der Reflexion war die Wissensaneignung über die erforschte Praxis. Dazu wurden Handlungsstrategien bzw. -empfehlungen zur Umsetzung der beispielbasierten Automatisierung erarbeitet. Die Entwicklung einer „praktischen Theorie“ im Sinne von Altrichter & Posch (1998) wurde nicht angestrebt.

In dieser Arbeit wurden das Forschungsdesign und die Untersuchungsinstrumente so konzipiert, dass sie mit dem erforschten DaF-Unterricht praktisch und zeitökonomisch verträglich waren (zum Gütekriterium „Praktische Verträglichkeit“ vgl. Altrichter & Posch 1998: 112). Die Handlungen der Lehrenden und Studierenden im DaF-Unterricht wurden als Ausdruck ihrer Wertvorstellungen verstanden (ebd.: 21) und sind Indikatoren

¹¹⁶ In der qualitativen Forschung werden die Fragen der Forschungsethik behandelt, dennoch werden sie nicht als Prinzipien oder Kernkriterien verstanden (vgl. Lamnek 2005, Flick et al. 2008).

für lehr- und lernkulturelle Faktoren, welche im Rahmen dieser Untersuchung mittels Aktion und Reflexion sensibilisiert werden konnten (siehe dazu Kapitel 4.4.1-4.4.4).

3.1.4 Reflektierte Subjektivität

Da die Subjektivität des Forschers den Forschungsprozess stark beeinflussen kann, wird diese im Folgenden reflektiert (zum Stichpunkt „reflektierte Subjektivität“ vgl. Steinke 2008: 330; Caspari et al. 2003: 500). Dabei werden mein biographischer Bezug zum Forschungskontext und mein Verhältnis zu den Untersuchungspartnern sowie meine Vorannahmen offen gelegt. Mein Forschungsinteresse und mein biographischer Hintergrund bezüglich des Untersuchungsgegenstandes wurden in Kapitel 3.1.1 beschrieben.

3.1.4.1 Biographischer Bezug zum Forschungskontext

Nach dem Abschluss des Studiums an der Nationalen Universität mit dem Schwerpunkt „Deutsche Sprache und Literatur. Englische Sprache“ war ich von 2001 bis 2004 als Lehrer für Deutsch am Lehrstuhl für deutsche Philologie der Fremdsprachenfakultät der Pädagogischen Universität tätig. Ich leitete den praktischen Deutschunterricht in Phonetik, Grammatik und mündlicher und schriftlicher Produktion primär für die Studierenden des 1. und 2. Studienjahres in der Fachrichtung „Russische Sprache und Literatur. Deutsche Sprache“.

2004 wurde mir ein DAAD-Stipendium zur professionellen Weiterbildung zugesagt, so dass ich von 2004 bis 2006 Deutsch als Fremdsprache (Master) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena studieren konnte. An der Pädagogischen Universität wurde ich für diese Zeit beurlaubt und musste erst im September 2005 eine Lehrkraft in zwei Gruppen vertreten, welche Englisch als Erst- und Deutsch als Zweitfremdsprache studierten. Danach wurde ich von der unmittelbaren Unterrichtsverpflichtung befreit. Bei meinem anschließenden Promotionsstudium an der FSU Jena galt ich am Lehrstuhl weiter als beurlaubt. Während meiner Abwesenheit vor Ort hielt ich mit den Lehrkräften bzw.

meinen Kollegen so weit wie möglich Kontakt und reiste zu allen Lehrstuhlsitzungen an, die traditionell Ende August jedes Jahres stattfanden.

Resümierend lässt sich sagen, dass die Pädagogische Universität als Forschungsort für meine Dissertation aus dem Grund ausgewählt wurde, weil ich gewisse Unterrichtserfahrungen an dieser Institution gesammelt hatte und über fundiertes Insider-Wissen verfügte. Dies ermöglichte einen schnellen und reibungslosen Zugang zum Forschungsfeld (siehe dazu Kapitel 3.1.6).

3.1.4.2 Vorannahmen

Die Reflexion des Wissens des Autors der vorliegenden Arbeit, welches die menschliche Wahrnehmung und Handlung steuert und in jeder qualitativen Untersuchung offen zu legen ist (vgl. Meinefeld 2008: 266), erfolgt in Form einer Charakterisierung des DaF-Unterrichts im ukrainischen Hochschulraum:

1. Obwohl in der Ukraine versucht wird, kommunikative Elemente in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, läuft der universitäre Fach-DaF-Unterricht an der Pädagogischen Universität hauptsächlich traditionell ab. Dies bedeutet, dass die deutsche Sprache primär als System vermittelt und nicht als lebendiges Gebrauchs- und Ausdrucksmittel von sprachlichen Äußerungen verstanden wird. Dabei gestaltet sich die Vermittlung von sprachlichen Erscheinungen meistens kognitiv, explizit und bewusst. Die mündliche Produktion wird überwiegend aufgrund von Nacherzählungen und von vorbereiteten monologischen Berichten zum bearbeiteten Thema gefördert, wobei vorrangig auf die Korrektheit der Sprache geachtet wird. Zur Operationalisierung der Kenntnisse der Studierenden werden vorwiegend schriftliche Tests in Phonetik, Grammatik und Wortschatz in Form von Übersetzungen und Diktaten durchgeführt. Der Unterricht findet grundsätzlich frontal statt, wobei die Lehrenden eine führende Funktion übernehmen und das Unterrichtsgeschehen

komplett selbst gestalten. Hinsichtlich des Alters und Sprachniveaus sind die Gruppen von Studierenden relativ homogen.

2. Im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht wird Automatisierung im Sinne des regelbasierten Automatisierungsbegriffes von Anderson verstanden und fungiert als Einübung in bewusst gemachte Regeln. Das beispielbasierte Automatisierungskonzept von Logan und N. Ellis, das von unbewusstem assoziativem Training von sprachlichen Mustern über die phonologische Schleife des Arbeitsgedächtnisses ausgeht, wird nicht praktiziert. Daher können die Einstellungen der Lehrenden gegenüber der regelbasierten Automatisierung eher positiv und gegenüber der beispielbasierten Automatisierung eher negativ sein.
3. Beispielbasierte Automatisierungsübungen, welche zur Schulung der fremdsprachlichen Flüssigkeit gedacht sind, finden im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht keine Anwendung und sind für die Lehrenden und Studierenden neu und ungewohnt. Aufgrund der ungewohnten Lehr- und Lernformen können gewisse Schwierigkeiten bei deren Umsetzung entstehen.

Zu den Vorannahmen bzw. zu den Vorüberlegungen in Bezug auf erwartete Forschungsergebnisse lässt sich resümierend festhalten, dass beispielbasierte Automatisierungsübungen aufgrund der traditionellen ukrainischen Lehr- und Lernkultur im universitären DaF-Unterricht von den Lehrenden und den Studierenden eher negativ empfunden und daher abgelehnt werden können.

3.1.5 Forschungsethik

Hopf (2008: 589-590) versteht unter dem Begriff „Forschungsethik“ ethische Prinzipien und Regeln, nach denen mehr oder weniger verbindlich festgelegt wird, wie die Beziehungen zwischen dem Forscher und den Erforschten zu entwickeln sind. Der Autor thematisiert zwei forschungsethische Prinzipien: das Prinzip der informierten Einwilligung und das Prinzip der Nicht-Schädigung (ebd.: 591ff.). Das Prinzip der informierten Einwilligung besagt, dass die Erforschten an der Untersuchung freiwillig teilnehmen sowie über die Ziele und Methoden des Forschungsprozesses im Voraus

ausführlich informiert werden sollen (ebd.: 592). Nach dem Prinzip der Nicht-Schädigung sollen die Anonymität der Untersuchten gewahrt, die gewonnen Daten vertraulich behandelt und Vertraulichkeitszusagen eingehalten werden (vgl. Hopf 2008: 594). Die personenbezogenen Daten sollen so anonymisiert und verschlüsselt werden, dass einerseits die Forschungsteilnehmer, die Institutionen und Regionen nicht identifizierbar sind, und andererseits die Informationen für die Forschungsgesellschaft wertvoll bleiben. Bei der Weitergabe von Daten muss von den Betroffenen ihr Einverständnis eingeholt werden. Denn wegen der unzureichenden Anonymisierung können die Erforschen durch die publizierten Interpretationen des Forschers geschädigt werden (ebd.: 597). Um dieser Tatsache zu entrinnen, empfiehlt Hopf (2008: 599), den Untersuchten die Möglichkeit zu gewähren, zu den zu veröffentlichenden Forschungsinhalten Stellung zu nehmen.

Vor und während der Realisierung des Forschungsvorhabens wurden den Forschungsteilnehmern die Ziele und Methoden der Untersuchung offen gelegt.¹¹⁷ Die Lehrenden wurden darüber informiert, dass ich überprüfen möchte, ob beispielbasierte Automatisierungsübungen zur Schulung der Flüssigkeit im DaF-Unterricht an der gegebenen Institution anwendbar sind. Dabei wurden die Lehrenden um ihr Einverständnis gebeten, ob ich solche Übungen in ihrem DaF-Unterricht anwenden und sie danach befragen darf. Den Studierenden teilte ich nur mit, dass ich an meiner Dissertation arbeite und die Implementierbarkeit von gewissen Übungsformen in ihrem DaF-Unterricht überprüfen möchte. Außerdem wurden die Studierenden danach gefragt, ob sie einverstanden wären, für meine Forschungszwecke als „Versuchskaninchen“ zu agieren und zur Einschätzung solcher Übungsformen befragt zu werden. Sowohl die Lehrenden als auch die meisten Studierenden zeigten das Interesse an meinem Dissertationsprojekt und erklärten sich bereit, mir dabei behilflich zu sein.

¹¹⁷ In dieser Hinsicht erwähnt Aguado (2000: 122) das Dilemma zur Offenlegung des Gegenstandes und des Ziels der gegebenen empirischen Untersuchung. Einerseits sollten die Forschungsteilnehmer darüber informiert werden, andererseits darf nicht zu viel mitgeteilt werden, ansonsten tritt ein nicht authentisches Verhalten seitens der Forschungsbeteiligten auf. Zu erwähnen sind dabei das Beobachterparadoxon, der Halo- oder der Hawthorne-Effekt (siehe dazu auch Larsen-Freeman & Long 1991).

Im gesamten Forschungsprojekt wurden die Lehrenden als LK1, LK2, LK3 usw., die Studierenden als St1, St2, St3 usw. und die Untersuchungsgruppen als Gruppe 1, 2, 3 und 4 bei der Datenaufbereitung und -auswertung anonymisiert. Pseudonyme wurden nicht verwendet. In Bezug auf die Bitte der Lehrstuhlleiterin wurde der Name der Universität verschlüsselt und als „eine Pädagogische Universität im Osten der Ukraine“ bezeichnet. Der Lehrstuhl und die Fakultät wurden nicht verschlüsselt.

In der qualitativen Forschung werden noch zwei weitere ethische Prinzipien genannt: gerechter Gewinn (*fair return*) für die Forschungsteilnehmer und die Reflexion über die vorhersehbaren Auswirkungen der Studie auf die Untersuchten (vgl. Gleshne & Peshkin 1992: 111). Für das mir entgegengebrachte Vertrauen, die geleistete Hilfe und die investierte Zeit bot ich den Lehrenden und Studierenden eine ideelle und materielle Förderung an. Die ideelle Förderung äußerte sich darin, dass ich die Untersuchten über Austauschprogramme sowie Reise- und Studienmöglichkeiten in Deutschland informierte. Einige Lehrende und Studierende machten davon Gebrauch. Die materielle Unterstützung, die ich eher als Entschädigung bezeichnen würde, bestand darin, dass den Lehrenden für ein Interview (abhängig von der Größe und Komplexität) 5 bis 10 Euro angeboten wurden. Manche lehnten dies ab und meinten, wir seien Kollegen, manche nahmen das Geld dankend an. Dem Lehrstuhl für deutsche Philologie übergab ich einen gebrauchten Computer, den ich an der Friedrich-Schiller-Universität Jena beantragt hatte. Die Studierenden wollte ich nicht direkt honorieren. Am Ende der Untersuchung lud ich zwei Hauptuntersuchungsgruppen in ein Café ihrer Wahl ein und bezahlte das Mittagessen für alle.¹¹⁸ Beim Mittagessen konnten wir einige Fragen der Studie noch einmal detaillierter besprechen. Darauf wird bei der Darstellung der Gruppeninterviews eingegangen.

Die Verpflichtung, über die vorhersehbaren Auswirkungen der Studie auf die Untersuchten zu reflektieren (vgl. Gleshne & Peshkin 1992: 111), wurde eingehalten. Zu den negativen Auswirkungen kann m. E. die Besorgnis der LK1 gezählt werden. Sie vermutete, dass meine Studie das Image der Pädagogischen Universität gefährden kann, weil ich nur auf die negativen Aspekte des universitären DaF-Unterrichts eingehen und

¹¹⁸ Obwohl dies in der ukrainischen Kultur unüblich ist, sagten die Studierenden, ohne viel zu überlegen, zu.

diesen defizitär darstellen könnte. Man kann diese Tatsache auch positiv betrachten, denn über die Universität wird in Deutschland berichtet und dadurch können neue zwischen-universitäre Projekte entwickelt werden, was den universitären DaF-Unterricht sicherlich bereichern wird.

3.1.6 Zugang zum Forschungsfeld

Beim Zugang zum Forschungsfeld¹¹⁹ konnten in dieser Untersuchung solche Aspekte wie Beschreibung des Forschungsfeldes, die getroffenen Vereinbarungen und Umgang mit „Türstehern“, die persönlichen Probleme des Forschers und die Widerstände des Feldes sowie Feldzugang durch Terminfestlegungen und Vertretungen im erforschten DaF-Unterricht berücksichtigt werden (vgl. Wolff 2008: 339ff.). Diese werden im Folgenden dargestellt.

3.1.6.1 Beschreibung des Forschungsfeldes

Die dieser Arbeit zugrunde liegende empirische Studie wurde hauptsächlich an der Fakultät für fremdsprachliche Philologie der Pädagogischen Universität realisiert, an welcher die Studierenden auf ihre zukünftige Berufstätigkeit als Fremdsprachenlehrende vorbereitet werden.¹²⁰ An der Fremdsprachenfakultät sind unterschiedliche Lehrstühle wie der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Philologie, der Lehrstuhl für englische Sprache und Philologie, der Lehrstuhl für englische Phonetik und Grammatik, der Lehrstuhl für theoretischen und praktischen Englischunterricht, der Lehrstuhl für romanische Philologie und der Lehrstuhl für orientalische Sprachen angesiedelt.

Grundsätzlich erlernen die Studierenden dieser Fakultät zwei Fremdsprachen, welche von den Lehrenden des dafür zuständigen Lehrstuhls unterrichtet werden. Dabei ergeben sich

¹¹⁹ Unter „Forschungsfeld“ versteht Wolff (2008: 335) natürliche soziale Handlungsfelder z. B. öffentliche Einrichtungen, Gruppen oder Organisationen, zu denen während der Forschung der Zugang zu gewinnen ist.

¹²⁰ Ergänzend wurde die Studie an der ukrainischen sprachlich-literarischen Fakultät dieser Universität realisiert, an welcher Lehrkräfte für Ukrainisch und eine Fremdsprache, hier Deutsch, herangebildet werden.

diverse Fremdsprachenkombinationen wie Englisch und Deutsch, Französisch und Englisch, Englisch und Japanisch, Deutsch und Italienisch usw. Das Unterrichten der Erstfremdsprache teilt sich in drei Aspekte wie praktischen Unterricht der mündlichen und schriftlichen Produktion, praktische Grammatik und praktische Phonetik. Diese Aspekte werden getrennt und öfters von unterschiedlichen Lehrenden unterrichtet. Die Zweitfremdsprache wird jedoch einheitlich und von derselben Lehrkraft vermittelt. Die detaillierte Beschreibung des Curriculums der Fremdsprachenfakultät findet sich in Kapitel 4.1.1.

3.1.6.2 Vereinbarungen und Umgang mit „Türstehern“

Obwohl Aguado (2000: 128) für die Niederschrift der getroffenen Übereinkünfte plädiert, wurden während der Studiendurchführung die mündlich getroffenen Vereinbarungen über die Rollen und Rechte der Forschungsteilnehmer nicht schriftlich fixiert, denn ich vermutete, dass eine solche Herangehensweise nicht zur Schaffung einer Vertrauensbasis führt, wie dies die Autorin meint (ebd.: 129), sondern die Lehrenden eher abschrecken würde. Außerdem betrachteten sie mich eher als ihren forschenden Kollegen und nicht als einen fremden Forscher. An dieser Stelle wären dann schriftliche Verträge kontraproduktiv gewesen.¹²¹

Die wichtigste Schlüsselperson auf der Ebene der Verantwortlichen (vgl. Flick 2005: 89), die mir den Zugang zum Forschungsfeld gewährte, war die Leiterin des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Philologie. Im September 2007 wurde über die Lehrstuhlleiterin die Erlaubnis zur Realisierung meines wissenschaftlichen Vorhabens an ihrem Lehrstuhl bei einem der Prorektoren der Universität eingeholt. Im August 2009 durfte ich nach ihrer Zustimmung mein Dissertationsprojekt in der Lehrstuhlsitzung vorstellen¹²² sowie im September 2009 und im März-April 2010 meine empirische Studie umsetzen. Die einzige

¹²¹ Die Idee zur schriftlichen Fixierung von getroffenen Übereinkünften zeugt von der westlich geprägten Mentalität der Wissenschaftlerin und von einem tiefen Glauben an die Rolle der Verträge. Auf einer solchen Ebene sind in der ukrainischen Kultur mündliche Vereinbarungen viel wichtiger als ein Stück Papier.

¹²² In der Lehrstuhlsitzung forderte die Leiterin die LK1 auf, die Realisierung meiner empirischen Studie in ihren Gruppen zu unterstützen.

Bedingung der Leiterin bestand darin, dass meine Untersuchung den Lehr- und Lernprozess in den Untersuchungsgruppen nicht stören und mit dem Lehrprogramm kompatibel sein sollte.¹²³ Aus diesem Grund wurde der Einsatz von beispielbasierten Automatisierungsübungen mit jeder Lehrkraft nach dem jeweiligen Lehrprogramm abgestimmt. Die weiteren Schlüsselpersonen beim Zugang zu den Untersuchungsgruppen waren LK1, LK10 und LK11, die für die Durchführung des Deutschunterrichts in diesen Gruppen zuständig waren. In diesem Falle stellte der Zugang zum Forschungsfeld die Ebene der Erforschten dar (ebd.: 89).

3.1.6.3 Persönliche Probleme des Forschers und Widerstände des Feldes

Im ersten Abschnitt der Untersuchung hatte ich gewisse Ängste, dass das Lehrpersonal die Mitwirkung an meinem Dissertationsprojekt ablehnen kann. Nach dessen Präsentation in der Lehrstuhlsitzung sagten sie jedoch freundlich zu. So musste ich die Lehrenden nur zum Interview überreden und einen passenden Termin vereinbaren. Einige Lehrkräfte stimmten sofort zu, bei einigen musste eine längere und fundiertere Überzeugungsarbeit durchgeführt werden. Manche Lehrenden, z. B. LK10 und LK11, konnte ich jedoch nicht erreichen, weil sie zu dieser Zeit im Urlaub oder auf der Dienstreise waren.

Im zweiten Abschnitt der Untersuchung war ich mir nicht sicher, ob mir die Lehrenden einen kompletten Zugang zu den Forschungsgruppen gewähren sowie mir erlauben werden, beispielbasierte Automatisierungsübungen in ihrem DaF-Unterricht anzuwenden. Zu Beginn gab es Widerstände des Feldes, welche grundsätzlich von LK1 ausgingen. Zunächst beunruhigte sie die Frage der Anonymisierung der Forschungsteilnehmer und des -ortes. Ihre Besorgnisse äußerte sie der Lehrstuhlleiterin gegenüber und meinte, dass ich keine vollständige Anonymisierung des Forschungsortes garantieren kann, was sich ggf. auf die Reputation der Universität negativ auswirken könnte. In Bezug darauf führte die Leiterin ein Gespräch mit mir und bat mich, den Namen der Universität in meiner Studie nicht zu erwähnen. Nach der Klärung dieser Angelegenheit verlangte LK1 von mir

¹²³ Siehe dazu das Gütekriterium der Aktionsforschung „praktische Verträglichkeit“ (vgl. Altrichter & Posch 1998: 112).

die Offenlegung der Ergebnisse des ersten Abschnittes der Untersuchung. So wurden ihr dessen provisorischen Ergebnisse vorgelegt. Außerdem überzeugte sie LK10 und LK11, dass sie sich auf die Beobachtung ihres Unterrichts mit digitalen Aufzeichnungen nicht einlassen sollten, weil man nicht weiß, wo diese im Nachhinein landen werden. Erst nach der Lösung dieser Fragen erlaubte sie mir, mit der Durchführung der Untersuchung in ihrer Gruppe (Gruppe 4) anzufangen. Somit kann LK1 am Anfang des zweiten Studienabschnittes als Forschungsverhinderer bezeichnet werden.

Im weiteren Studienverlauf waren keine Störungen mehr zu verzeichnen. Obwohl die Lehrenden über ein Forschungswissen verfügen und eine didaktisch-methodische Kompetenz auf dem Gebiet des Deutschunterrichts aufweisen, versuchten sie nicht, mir ihre Erhebungsmethoden aufzuzwingen sowie ihre Sichtweisen über die Vermittlung von Fremdsprachen aufzudrängen. Wenn wir über die Erhebungs- und Vermittlungsmethoden diskutierten, waren dies eher kollegiale Austauschgespräche.

3.1.6.4 Terminfestlegungen und Vertretungen

Bevor ich mit der Durchführung von Unterrichtseinheiten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen anfang, wollte ich den Lehrkräften mein Forschungsinteresse und den Prozess dessen Verwirklichung darbieten. Dafür vereinbarten wir einen Termin, in welchem unter Zuhilfenahme der Lehrwerkreihe „studio d“ aufgezeigt wurde, wie beispielbasierte Automatisierungsübungen aussehen und was deren Ziele und Kriterien sind. In Bezug auf die Forderung der Lehrstuhlleiterin suchten wir nach den thematischen Überschneidungen zwischen dem jeweiligen DaF-Unterricht der Lehrkraft und den vorhandenen beispielbasierten Automatisierungsübungen in „studio d“ A1, A2 und B1. Nach der Identifizierung der Eingriffsmöglichkeiten wurde das voraussichtliche Datum zu jeder Unterrichtsdurchführung festgelegt.

Da in dieser Untersuchung die Studierenden zu gleichwertigen Forschungsbeteiligten zählen, war es entscheidend, mit ihnen bereits vor dem Beginn der Unterrichtsdurchführung mit beispielbasierten Automatisierungsübungen Kontakt herzustellen. Um dies

zu ermöglichen, bat ich die Lehrkräfte, mir zu erlauben, sie in ihrem DaF-Unterricht zu vertreten. Vor den Vertretungen wurde immer besprochen, welche Unterrichtsziele geplant und wie diese zu realisieren waren. Die Anweisungen der Lehrkräfte bezüglich der Unterrichtsziele versuchte ich komplett einzuhalten, aber ich experimentierte mit Varianten ihrer Verwirklichung.

Am 12., 15. und 16. März 2010 war LK10 erkrankt, so dass ich sie in der Gruppe 1 und 2 vertreten konnte. Mit LK6, welche für den Deutschunterricht in den parallelen Untergruppen¹²⁴ zuständig war, wurden die Ziele für jede Unterrichtseinheit festgelegt. In den drei Unterrichtseinheiten wurden folgende Aktivitäten realisiert: Zunächst stellte ich mich spielerisch vor und bat die Studierenden, sich gegenseitig kurz vorzustellen. Ferner wurden Übersetzungsübungen zum Wortschatz der Lektion 26 von Popov & Popok (2003) als Hausaufgabe kontrolliert, der Text „Wohin gehen wir am Sonntag?“ laut gelesen, übersetzt und nacherzählt sowie grammatisch-lexikalische Übungen zur Lektion 26 realisiert (siehe dazu Popov & Popok 2003: 195-198). Außerdem wurden einige kommunikative Aufgaben zum Lektionsstoff durchgeführt, in welchen sich die Studierenden spontan und flüssig äußern mussten. Bei der Realisierung dieser Aufgaben merkte ich, dass die Studierenden versuchten, jede Äußerung korrekt und langsam zu produzieren, während sie mich oft fragten, ob diese richtig gebildet wurde. Einige Studierende baten mich, sie bei fehlerhaften Produktionen sofort zu korrigieren. Diese Forderungen standen im Widerspruch zum beispielbasierten Automatisierungsverfahren, welches ich in diesen Gruppen zu realisieren vorhatte. In der letzten Vertretungsstunde teilte ich den Studierenden mit, dass ich an der Universität zu Forschungszwecken bin und sie als Forschungspersonen einsetzen möchte. Ich hatte den Eindruck, dass die Studierenden diese Idee begeistert aufnahmen.

Am 31. März 2010 vertrat ich LK11 in ihrem DaF-Unterricht der Gruppe 3. Ziel der Unterrichtseinheit war es, den Text „Worauf haben Sie Appetit?“ im Hauptlehrbuch von

¹²⁴ Da an der Fremdsprachenfakultät jedes Jahr zwischen 40 und 60 Studierende immatrikuliert werden, die Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache studieren möchten, werden zwei englisch-deutsche Gruppen des ersten Studienjahres gebildet. Zur Qualitätssicherung des Unterrichts und Überschaubarkeit der Gruppen wird jede Gruppe in Untergruppen geteilt, so dass eine Untergruppe aus maximal 15 Studierenden besteht.

Volina et al. (2002: 427-428) vorzulesen, zu übersetzen und Fragen zum Text zu beantworten. Vor der Textarbeit präsentierte ich mich und forderte die Studierenden auf, einander kurz vorzustellen. Beim Vorlesen des Textes wurde auf die korrekte Aussprache und Intonation sowie auf eine adäquate Übersetzung geachtet. Jeden Absatz des Textes mussten die Studierenden im Chor vorlesen. Die Textarbeit wurde mit der Beantwortung von Fragen zum gelesenen Text beendet (vgl. Volina et al. 2002: 440). Am Unterrichtsende fragte ich die Studierenden danach, ob sie bereit wären, an meiner wissenschaftlichen Studie teilzunehmen. Die Studierenden stimmten gerne zu, wie ich aus ihren Reaktionen feststellen konnte.

Am 1. April 2010 übernahm ich die Vertretung für LK1 im DaF-Unterricht der Gruppe 4.¹²⁵ Das Ziel des Unterrichts bestand darin, die als Hausaufgabe übersetzten Sätze zum Thema „Infinitiv mit *zu* und ohne *zu*“ aus Berezhna & Panteleyeva (2008: 134f.) zu kontrollieren sowie weitere Übungen zu diesem Thema aus demselben Grammatikbuch zu realisieren. Wie in den anderen Gruppen stellte ich mich in Spielform kurz vor und bat die Studierenden, einander vorzustellen. Danach wurden die von den Studierenden zu Hause übersetzten Sätze im Plenum kontrolliert (Üb. 4, 6, S. 134-135) sowie weitere Übungen (Üb. 5, S. 135; Üb. 1, S. 136) zum Thema „Infinitiv mit *zu* und ohne *zu*“ in Einzel-, Partner- und Plenumarbeit ausgeführt. Am Unterrichtsende informierte ich die Studierenden darüber, dass ich eine Studie im Rahmen meines Dissertationsprojektes durchführen möchte und ihre Unterstützung diesbezüglich brauche. Die Studierenden sagten zu, aber es war zu spüren, dass sie ihre Zusage ohne viel Enthusiasmus äußerten.

3.1.7 Forschungsteilnehmer und deren Auswahl

Im Unterschied zum quantitativen Forschungsparadigma werden Untersuchungspersonen im qualitativen Forschungsansatz¹²⁶ nicht als Probanden oder Objekte, sondern als Forschungsteilnehmer oder Subjekte wahrgenommen, dessen Ansichten, Perspektiven

¹²⁵ Bevor ich LK1 vertreten konnte, beobachtete ich ihren DaF-Unterricht, so dass mich die Studierenden dieser Gruppe mindestens vom Sehen kannten.

¹²⁶ Im ethnografischen Sinne werden Wissenschaftler sogar als Lernende und nicht als Forscher oder Experten bezeichnet (vgl. Glesne & Peshkin 1992: 35f.).

und Forderungen zu berücksichtigen sind (vgl. Lamnek 2005: 14). Forschungsteilnehmer dieser Untersuchung waren einerseits die Lehrkräfte des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Philologie und andererseits grundsätzlich ¹²⁷ die Studierenden des ersten Studienjahres, die Englisch als Erst- und Deutsch als Zweitfremdsprache studierten. Die Deutschlehrkräfte unterrichteten Deutsch als Beruf (Deutsch als Erst- oder Zweitfremdsprache) an spezialisierten Fakultäten und Deutsch für den Beruf (Deutsch als allgemeinbildendes Fach) an nicht spezialisierten Fakultäten etwa an der mathematischen, biologischen, soziologischen, etc. Fakultät. Zum Zeitpunkt der Durchführung des ersten Abschnittes der Untersuchung waren am Lehrstuhl 23 Lehrkräfte einschließlich des Autors der vorliegenden Arbeit tätig. Acht Lehrkräfte waren promovierte germanistische Sprach- oder Literaturwissenschaftler. Eine Lehrkraft davon war ein Muttersprachler des Deutschen und übte die Tätigkeit eines DAAD-Lektors aus. Sechs Lehrende sind männlich, siebzehn sind weiblich.¹²⁸

Im ersten Abschnitt der Untersuchung wurden nur die Lehrenden interviewt, weil die Interview-Fragen bezüglich der Automatisierungsverfahren sehr spezifisch waren. Die Interviewten wurden nach zwei Hauptkriterien ausgewählt: Länge der Unterrichtserfahrung als Lehrkraft für Deutsch und Studienabschlussort. Nach der Länge der Unterrichtserfahrung wurden die Lehrenden in drei Gruppen geteilt: 1) mehr als 25 Jahre Erfahrung; 2) von 10 bis 25 Jahre Erfahrung; 3) weniger als 10 Jahre Erfahrung. Der Studienabschlussort wurde nach zwei Punkten kategorisiert: 1) die Nationale Universität; 2) die Pädagogische Universität. Dazu war es mir wichtig, dass die Erforschten primär den praktischen Deutschunterricht an spezialisierten Fakultäten unterrichten, denn die Studie war für den praktischen DaF-Unterricht an spezialisierten Fakultäten bestimmt.

Nach dem Prinzip einer gleichmäßigen Besetzung der Zellen in der Samplestruktur (vgl. Flick 2005: 99) wurde geplant, zehn Untersuchte, d. h. jeweils zwei Lehrkräfte aus jeder

¹²⁷ Ergänzend dazu wurden auch die Studierenden des ersten Studienjahres in die Untersuchung einbezogen, die Deutsch als Erst- und Englisch als Zweitfremdsprache sowie Ukrainisch und Deutsch als Fach erlernen.

¹²⁸ Zu den näheren Angaben über elf interviewte Lehrkräfte siehe die Interview-Ergebnisse des ersten und zweiten Abschnittes der Untersuchung.

Kategorie, zu interviewen.¹²⁹ Allerdings konnten nicht alle vorgesehenen Lehrenden zum Interview gewonnen werden. Außerdem wurde in der Kategorie „von 10 bis 25 Jahre Unterrichtserfahrung“ und „die Nationale Universität als Abschlussort“ eine Lehrkraft mehr befragt, als dies geplant war. So wurden insgesamt neun Lehrende interviewt: Aus der Kategorie „mehr als 25 Jahre Unterrichtserfahrung“ und „die Nationale Universität als Abschlussort“ zwei Lehrende; aus der Kategorie „zwischen 10 und 25 Jahren Unterrichtserfahrung“ und „die Nationale Universität als Abschlussort“ drei Lehrende; aus der Kategorie „weniger als 10 Jahre Unterrichtserfahrung“ und „die Nationale Universität als Abschlussort“ eine Lehrkraft. Aus der Kategorie „zwischen 10 und 25 Jahren Unterrichtserfahrung“ und „die Pädagogische Universität als Abschlussort“ wurden eine Lehrkraft; aus der Kategorie „weniger als 10 Jahre Unterrichtserfahrung“ und „die Pädagogische Universität als Abschlussort“ zwei Lehrende befragt.

Unterrichtserfahrung	Studienabschlussort	
	Nationale Universität	Pädagogische Universität
mehr als 25 Jahre	2 Lehrkräfte	-
zwischen 10 und 25 Jahren	3 Lehrkräfte	1 Lehrkraft
weniger als 10 Jahre	1 Lehrkraft	2 Lehrkräfte

Abbildung 12: Verhältnis von Unterrichtserfahrung und Studienabschlussort

Im Rahmen des ersten Abschnittes der Untersuchung waren alle Interviewten theoretisch einverstanden, dass der zweite Abschnitt der Untersuchung in ihrem DaF-Unterricht realisiert wird. Da „studio d“ mit beispielbasierten Automatisierungsübungen für das Sprachniveau A1, A2 und B1 konzipiert ist, kamen jedoch im zweiten Studienabschnitt nur die Studierenden des ersten, zweiten und dritten Studienjahres, die Deutsch als Zweitfremdsprache erlernen, sowie die Studierenden des ersten und zweiten Studienjahres, die Deutsch als Erstfremdsprache studieren, als Untersuchungsgruppen in Frage. Es wurde davon ausgegangen, dass die zu realisierende Untersuchung für die Studierenden des

¹²⁹ Die Kategorie „mehr als 25 Jahre Unterrichtserfahrung“ und „Pädagogische Universität als Abschlussort“ wurde nicht berücksichtigt, weil der Lehrstuhl für deutsche Philologie erst 1990 gegründet wurde.

ersten Studienjahres mehr Gewinn für die Erweiterung ihres Lernspektrums bringen würde, deswegen entschied ich mich für diese Studierendengeneration.

Dennoch war es noch unklar, in welchen Gruppen des ersten Studienjahres die Studie realisiert werden sollte. Hinsichtlich der Aufforderung der Lehrstuhlleiterin an LK1 begann ich zunächst mit dieser Lehrkraft auszuhandeln, ob und wann ich mit der Studie in ihrer Gruppe anfangen konnte.¹³⁰ LK1 sagte aus, dass die Studierenden der Gruppe 4 in der Schule Deutsch gelernt und sich eventuell die von mir zu vermittelnden Automatismen bereits angeeignet hatten, und daher meine Studie in dieser Gruppe nicht sinnvoll wäre. Ihren Hinweis fand ich treffend und suchte nach anderen Einsatzmöglichkeiten. Dabei zog ich die angewendeten Hauptlehrwerke anderer Untersuchungsgruppen heran. Im DaF-Hauptlehrbuch der Gruppe 3 (siehe dazu Volina et al. 2002) gab es sehr große thematische Abstände zwischen den Lektionen (eine Lektion erstreckt sich auf ca. 40 Seiten), so dass es schwierig gewesen wäre, beispielbasierte Automatisierungsübungen mehrmals im Unterricht anzuwenden. Im DaF-Hauptlehrbuch in der Gruppe 1 und 2 (siehe dazu Popov & Popok 2003) waren die Lektionseinheiten ähnlich wie in „studio d“ aufgebaut, so dass ich bessere Chancen hatte, Automatisierungsübungen in diesen Gruppen mehrfach anzuwenden. Daher wurden die Gruppe 1 und 2 als Hauptforschungsteilnehmer sowie die Gruppe 3 und 4 als ergänzende Forschungsteilnehmer festgelegt.

Wie bereits erwähnt, erlernten die Hauptforschungsteilnehmer Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache. Zum Zeitpunkt des zweiten Abschnittes der Untersuchung absolvierten die Studierenden der Gruppe 1 und 2 einen sechsmonatigen universitären Deutschunterricht, der von LK10 geleitet wurde. Der Unterricht fand dreimal in der Woche (montags, dienstags und freitags) statt und dauerte jeweils 80 Minuten. Die Unterrichtsräume variierten ständig und waren differenziert ausgestattet. Das Nötige wie Tafel, Tische und Stühle waren vorhanden. Einen Kassettenrekorder

¹³⁰ Für den zweiten Abschnitt der Untersuchung wurden neben LK1 auch LK3 und LK6 geplant. Zum Zeitpunkt des zweiten Studienabschnittes unterrichtete LK3 jedoch im ersten Studienjahr nicht mehr, deswegen entschied ich mich für LK11. Da ich LK10 in ihrem DaF-Unterricht vertrat und daher die Gruppen gut kannte, entschloss ich mich, die Untersuchung in diesen Gruppen weiter zu betreiben. Aus diesem Grund verzichtete ich im zweiten Studienabschnitt genauso auf LK6.

musste man am Lehrstuhl für die Unterrichtszeit ausleihen und nach dem Unterricht abgeben. Einen Videorekorder und einen Beamer gab es nur in einigen Räumen, welche strengst überwacht wurden. Die Beschreibung des Lehrprogramms des ersten Studienjahres für das Fach „Zweitfremdsprache Deutsch“ und des im Unterricht implementierten Hauptlehrwerkes ist in Kapiteln 4.1.3 und 4.1.4 platziert.

3.1.8 Triangulation

Flick (2008b: 309) charakterisiert den Begriff „Triangulation“ als „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“. Ziel der Triangulation ist es, die Einseitigkeiten oder Verzerrungen von Untersuchungen zu überwinden (vgl. Steinke 2008: 320). Es wird zwischen drei Arten von Triangulation: der Validierungsstrategie zur Erlangung der Objektivität der Interpretation, der Strategie zur Generalisierung von gewonnenen Erkenntnissen und der Strategie zur Gewinnung zusätzlicher Erkenntnisse differenziert (vgl. Flick 2008b: 318). Da in der vorliegenden Arbeit beabsichtigt wird, ein tieferes Verständnis des Forschungsgegenstandes und keine Objektivierung oder Generalisierung von Ergebnissen zu erlangen, wird Triangulation als Strategie zur Gewinnung zusätzlicher Erkenntnisse bzw. als Weg zu mehr Erkenntnis verstanden.

Anlehnend an Denzin (1978) nennt Flick (2008b: 310-315) vier Formen der Triangulation. Diese sind Daten-Triangulation, *Investigator*-Triangulation, Theorien-Triangulation und methodologische Triangulation. Die Daten-Triangulation impliziert die Kombination von Daten, die aus diversen Quellen stammen sowie zu verschiedenen Zeitperioden, an verschiedenen Stellen und bei unterschiedlichen Personen erhoben werden. Dabei können die Daten visuell, verbal, audiovisuell und elektronisch sein.

Die *Investigator*-Triangulation setzt die Involviertheit verschiedener Beobachter und Interviewer voraus, um subjektive Einflüsse des einzelnen Forschers zu reduzieren. Es wird auch empfohlen, die Datenauswertung in Gruppen von Forschern durchzuführen (vgl. Flick 2008b: 312).

Theorien-Triangulation bedeutet die Verbindung von Methoden mit verschiedenen theoretischen Hintergründen bzw. erkenntnistheoretischen Grundannahmen, z. B. die Kombination der rekonstruktiven und interpretativen Verfahren etwa der subjektiven Theorien, die auf subjektorientiertes Wissens- und Handlungsverständnis abzielen, mit der Konversationsanalyse, die von einem situationsorientierten Handlungsverständnis ausgeht (vgl. Flick 2008b: 315). In diesem Falle ist es von großer Bedeutung, dass die aus den unterschiedlichen theoretischen Perspektiven entstandenen Übereinstimmungen und Widersprüche in gewonnenen Daten offen gelegt werden (ebd.: 315).

Die methodologische Triangulation wird in Triangulation innerhalb einer Methode (*within-method*) und Triangulation von verschiedenen Methoden (*between-method*) unterteilt (vgl. Flick 2008b: 312-314). Triangulation innerhalb einer Methode impliziert beispielhaft die Implementierung von Subskalen in einem Fragebogen oder die Verbindung des Leitfaden-Interviews mit einer Erzählung. Ziele der *Within-Method-Triangulation* sind es, zum Einen ergänzende Perspektiven auf den Gegenstand der Untersuchung durch den Erforschten zu ermöglichen und zum Anderen die Diversität der subjektiven Beschäftigung mit dem Gegenstand aufzuzeigen (vgl. Flick 2008b: 313). Im Sinne der *Between-Method-Triangulation* können erstens qualitative und quantitative Methoden, zweitens reaktive (z. B. Interviews) und nicht-reaktive (z. B. Auswertung der nicht für die Forschung erstellten Dokumente) Verfahren sowie drittens Beobachtung und Befragung in der Ethnographie kombiniert werden. Dabei ist es wichtig, dass alle Verfahren gleichwertig betrachtet werden (vgl. Flick 2008b: 313-314).

In der Aktionsforschung werden drei Perspektiven¹³¹ bzw. Ecken der Triangulation genannt (vgl. Altrichter & Posch 1998: 164):

- Lehrer-Perspektive;
- Lerner-Perspektive;

¹³¹ Diese sind mit der Daten-Triangulation von Flick (2008b), bei welcher Daten bei unterschiedlichen Personen erhoben werden, kompatibel.

- Perspektive eines neutralen Dritten.

Dabei werden die drei Perspektiven zu derselben Frage gleichwertig betrachtet. Außerdem werden die ermittelten Unterschiede bzw. Widersprüche thematisiert und die entsprechenden Konsequenzen gezogen (vgl. Altrichter & Posch 1998: 165-166).

In der Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde auf die Daten- und methodologische Triangulation zurückgegriffen sowie die drei Perspektiven der Triangulation nach der Aktionsforschung berücksichtigt. Im Sinne der Daten-Triangulation wurden die Daten in verschiedenen Untersuchungsgruppen zu unterschiedlichen thematischen Einheiten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden erhoben. Dies geschah mittels der Leitfaden- und Gruppen-Interviews sowie der Fragebögen. Im Zuge der Triangulation innerhalb einer Methode wurden in Interviews sowie in Fragebögen offene und geschlossene Fragen gestellt. Im Kontext der Theorien-Triangulation wurden eine reaktive wie Interviews mit einer nicht reaktiven Methode wie Dokumentenanalyse sowie Befragungen mit Unterrichtsdurchführungen im Sinne der Aktionsforschung verbunden. Eine detaillierte Darstellung der erwähnten Erhebungsinstrumente erfolgt im nächsten Kapitel.

Den Perspektiven der Lehrenden, der Studierenden und eines neutralen Dritten wurde genauso Rechnung getragen. Nur wurden die Rollen der Lehrenden und des neutralen Beobachters bei den Unterrichtsdurchführungen mit beispielbasierten Automatisierungsübungen etwas modifiziert. So übernahm ich die Rolle des Lehrenden und die Lehrenden traten dagegen als Beobachter und meine „kritischen“ Freunde auf.

Die *Investigator*-Triangulation und die Theorien-Triangulation wurden nicht beachtet. Denn im Rahmen eines Dissertationsprojektes ist es nicht üblich, dass noch andere Forscher in die Untersuchung involviert sind. Außer der Erfragung von subjektiven Theorien der Erforschten bezüglich der gegebenen lehr- und lernkulturellen Faktoren sowie der Bewertung des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens wurden keine anderen Theorien bei der Datenerhebung herangezogen.

3.2 Datenerhebung der Untersuchung

Ziel dieses Abschnittes ist es, den Ablauf der Datenerhebung sowie die Datenerhebungsinstrumente dieser Untersuchung zu beschreiben. In Bezug auf die Fragestellungen (siehe dazu Kapitel 3.1.1) wurde diese Untersuchung in zwei Abschnitte aufgeteilt, in welchen folgende Instrumente wie (Einzel)-Interviews mit den Lehrenden, Unterrichtsdurchführungen, schriftliche Befragungen und Gruppeninterviews mit den Studierenden sowie Dokumentenanalyse implementiert wurden.¹³² Alle Erhebungsinstrumente außer Unterrichtsdurchführungen werden zunächst für die Belange dieser Arbeit definiert und danach die Sachverhalte, die mit diesem Instrument erhoben wurden, dargestellt. So werden bei den Einzel- und Gruppeninterviews mit den Lehrenden und Studierenden Situationen und Fragen der Interviews erläutert. Bei den schriftlichen Befragungen der Studierenden werden die Fragebogenfragen erklärt. Bei der Dokumentenanalyse werden die zu analysierenden Dokumente des Forschungsortes beschrieben.

3.2.1 Ablauf der Datenerhebung

Die empirische Studie erstreckte sich über den Zeitraum von ca. drei Monaten und teilte sich in zwei Abschnitte ein. Der erste Abschnitt dauerte vom Ende August 2009 bis Ende September 2009, der zweite vom Anfang März 2010 bis Ende April 2010. Der erste Abschnitt diente der Vorstellung¹³³ meines wissenschaftlichen Vorhabens für die Lehrkräfte des Lehrstuhls der deutschen Philologie der Fakultät für Fremdsprachen der Pädagogischen Universität sowie der Befragung einiger Lehrenden davon zu ihren Lehr- und Lernbiografien und zum Verständnis der Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion. Außerdem sollte herausgefunden werden, ob die Lehrenden

¹³² Im Rahmen dieser Studie wurden ebenso der DaF-Unterricht der Gruppe 1, 2 und 4 beobachtet sowie mündliche Tests zum behandelten Stoff in Gruppe 1, 2, 3 und 4 durchgeführt. In dieser Arbeit wurden diese Erhebungsinstrumente jedoch außer Acht gelassen (siehe die Gründe dazu in Kapitel 4.2).

¹³³ Es war entscheidend, mein Dissertationsprojekt in der ersten Lehrstuhlsitzung des Studienjahres 2009-2010 zu präsentieren, denn darin konnte ich fast alle Lehrkräfte erreichen. Traditionell fand diese Ende August 2009 statt.

einverstanden wären, dass in ihren Gruppen Unterrichtseinheiten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen durchgeführt werden.

Das primäre Ziel des zweiten Abschnittes war es, die lehr- und lernkulturellen Faktoren im universitären DaF-Unterricht der Untersuchungsgruppen zu erfassen respektive beispielbasierte Automatisierungsübungen aus der Lehrwerkreihe „studio d“ im DaF-Unterricht des ersten Studienjahres anzuwenden sowie die Einschätzungen von solchen Automatisierungsverfahren seitens der Lehrenden und der Studierenden zu ermitteln. Der Grund für eine spätere Implementierung von Automatisierungsübungen bestand darin, dass ich wollte, dass die Studierenden zunächst die universitäre Lehr- und Lernkultur verinnerlichen, bevor mit den für sie untypischen Übungsformen angefangen werden soll.

Sowohl im ersten als auch im zweiten Abschnitt der Untersuchung wurden die Dokumente des Forschungsortes gesammelt und analysiert. In Kapitel 4.1 werden die ausgewählten Dokumente herangezogen, um die Lehr- und Lernkultur an der gegebenen Institution zu beschreiben.

3.2.2 Erster Abschnitt der Untersuchung

Im ersten Abschnitt der Untersuchung wurden (Einzel-)Interviews mit den Lehrenden zu ihren Lehr- und Lernbiografien und zur Auffassung von Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion realisiert. Der Zweck der Interviews bestand darin, persönliche Informationen der Lehrenden zu erfragen und ihre Wahrnehmung der regel- und beispielbasierten Automatisierung im theoretischen Sinne zu ermitteln. Bei der Beschreibung der Interviews werden die Gründe zur Auswahl des qualitativen Interviews als Erhebungsinstrument angeführt sowie die Interviewsituationen und die Erhebung der Interviewinhalte dieses Studienabschnittes beschrieben.

3.2.2.1 Interviews mit Lehrenden

Das qualitative Interview als Erhebungsinstrument

Im ersten Studienabschnitt wurde das qualitative Interview ausgewählt, weil dadurch der Zugang zur inneren Welt der Interviewten gewonnen sowie ihre subjektiven Sichtweisen, Wahrnehmungen, Einstellungen und Interpretationen hinsichtlich der Untersuchungsthematik optimal erfasst werden können (vgl. Altrichter & Posch 1998: 143; Friebertshäuser 1997: 371).¹³⁴ Dabei wurde ein Leitfaden- oder teilstandardisiertes Interview ausgewählt, weil damit konkrete Aussagen über den Forschungsgegenstand der Untersuchung am schnellsten zu erzielen und die gewonnenen Daten aufgrund der Struktur des Fragenkatalogs besser zu vergleichen sind (vgl. Flick 2005: 144-145). Des Weiteren lässt der Fragenkatalog gewisse Freiheiten bei der Formulierung und bei der Reihenfolge von Fragen sowie beim Nachfragen zu (vgl. Hopf 2008a: 351-352).

Das Leitfaden-Interview des ersten Studienabschnittes stellte eine Hybridform zwischen einem halbstandardisierten und einem fokussierten Leitfaden-Interview dar¹³⁵. Das halbstandardisierte Leitfaden-Interview diente der Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen der Befragten (vgl. Flick 2005: 127-129). Dabei wurde eine verkürzte Variante dieser Methode verwendet, indem auf die Struktur-Lege-Technik aus zeitlichen Gründen verzichtet wurde. Die kommunikative Validierung wurde durch meine Zusammenfassungen der Aussagen der Interviewten während des Interviews gesichert. Laut dem fokussierten¹³⁶ Leitfaden-Interview wurde auf den vorher bestimmten Gesprächsgegenstand, hier primär auf Automatisierungsverfahren fokussiert, um Reaktionen und Interpretationen der Interviewten zu gewinnen (vgl. Hopf 2008a: 353-354).

¹³⁴ In diesem Falle gebrauchen Scheele und Groeben (1988) und Groeben et al. (1988) den Begriff „Subjektive Theorien“ (siehe dazu auch Schlak 2000; Warneke 2007).

¹³⁵ Die Auflistung von weiteren Typen qualitativer Interviews finden sich u. a. bei Hopf (2008a: 352-357), Lamnek (2005: 356ff.) und Flick (2005: 117ff.).

¹³⁶ Zu Qualitätskriterien fokussierter Interviews siehe Hopf (2008a: 354-355) und Flick (2005: 118-121).

Trotz aller oben erwähnten Vorteile ist anzumerken, dass qualitative Interviews als Erhebungsinstrument Grenzen¹³⁷ aufweisen. Im Allgemeinen ist der Zugang zur Innensicht der Interviewpartner situationsbedingt und fragmentarisch (vgl. Altrichter & Posch 1998: 143). Denn die subjektiven Auffassungen des Befragten werden unter bestimmten zeitlichen und räumlichen Bedingungen erhoben und nicht alle davon können bewusst erklärt werden (ebd.: 143). Außerdem besteht die Gefahr, dass die Interviewpartner keine wahrheitsgemäßen Aussagen produzieren können, was sich schwierig überprüfen lässt (ebd.: 153).

Interviewsituationen

Im September 2009, als die Studienzeit an der Universität begann, fing ich mit der Umsetzung der Interviews mit den Lehrenden zu ihren Lehr- und Lernbiographien sowie zum Verständnis der Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion an. In den Gesprächen mit den Lehrenden wurde ermittelt, dass sich einige Lehrkräfte die Fragen vor dem Interview anschauen wollten, um sich auf das Interview vorzubereiten oder mindestens ein klares Bild davon zu bekommen, worum es im Interview konkret gehen soll. Deswegen wurden dem zu befragenden Lehrkörper die Leitfäden zum Interview in deutscher und russischer oder ukrainischer Sprache ausgeteilt. Zwei Interviewte (LK8 und LK9) wollten keine Leitfäden erhalten und antworten daher auf die Interviewfragen spontan.

Zur Durchführung der Interviews standen mir zwei so genannte Lehrerräume des Lehrstuhls für deutsche Philologie zur Verfügung. Der eine ist für die Vorbereitung der Lehrenden zum Unterricht vorgesehen, der andere gilt eher als ein Aufenthaltsraum. Bei den Interviews waren stets eine Lehrkraft als Interviewperson und ich als Interviewer anwesend.

Um eine angenehme Gesprächsatmosphäre und Vertrauensbasis zu schaffen (vgl. Steinke 2008: 331), begann ich jedes Interview mit dem Aussprechen des Dankes an die

¹³⁷ Zu den Unsicherheiten und zur widersprüchlichen Doppelrolle als Interviewer während der Interviewführung sowie zu den problematischen Aspekten bei der Planung und Durchführung qualitativer Interviews siehe Hermanns (2008: 361-364) und Hopf (2008a: 357-360).

Lehrenden für ihre freiwillig investierte Zeit. Dann legte ich jeder Interviewperson die Forschungsziele und die Erhebungsmethode offen sowie holte ihr Einverständnis zur Aufnahme des Interviews ein (siehe dazu Altrichter & Posch 1998: 146; Hermanns 2008: 363f.). Jedes Interview wurde mit dem Diktiergerät „Olympus VN-2100PC“ digital aufgezeichnet, wobei ich versuchte, sicher und entspannt zu sprechen (siehe dazu Hermanns 2008: 362). Die Aussagen der Interviewten wurden von mir nicht notiert, denn ich wollte dem Gedankenfluss der Interviewten folgen. Zwischendurch fasste ich die Interpretationen der Befragten zusammen, um mein Verständnis zu überprüfen und dadurch die kommunikative Validierung der Aussagen zu ermöglichen.

Jeder Befragte durfte sich für eine Sprache entscheiden, in welcher das Interview geführt werden konnte. Der Grund dafür war, dass ich die Lehrenden mit meiner Festlegung auf die Sprache nicht verunsichern wollte. Auf der einen Seite wusste ich, dass alle Lehrkräfte der deutschen Sprache mächtig sind. Auf der anderen Seite war mir auch klar, dass wir im Alltag meistens auf Russisch kommunizieren. Eine solche Auswahlmöglichkeit trug m. E. wesentlich zur Aufrechterhaltung eines guten Arbeitsklimas und der Authentizität der Alltagssituation bei. Die meisten Interviewten wählten Russisch als Interviewsprache aus. Nur LK5 wurde komplett auf Deutsch interviewt, LK8 wechselte bei der Darstellung der Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion zur deutschen Sprache.

Die Interviews dauerten zwischen 20 und 60 Minuten. Diese Differenz erklärt sich dadurch, dass LK3, LK4 und LK5 auf das Interview vorbereitet waren, wobei LK8 und LK9 die Fragen zum ersten Mal sahen und spontan reagieren mussten. Weiterhin hielten sich LK2, LK6 und LK7 an die Struktur des Leitfadens, während sich LK1 und LK8 in Details der Interviewfragen vertieften. Dabei lenkte LK8 oft von den Vorgaben ab und griff andere Themen auf. Daher wurde die Reihenfolge der Fragen nicht streng eingehalten, sondern das Interview richtete sich nach dem Kommunikationsstil des Interviewten (vgl. Lamnek 2005). Jeder konnte seine eigene Argumentationslinie entwickeln, an welche ich mich als Interviewer anpasste.

Nach dem Interview bereitete ich die digital aufgenommenen Interviews zur weiteren Auswertung auf, wobei diese mit den Angaben zu Interviewthema, -partner, -zeit und -ort versehen sowie kurz zusammengefasst wurden (siehe dazu Altrichter & Posch 1998: 149-150). Die Aussagen der Interviewpersonen wurden grundsätzlich komplett dokumentiert. Nur sehr abweichende oder vertrauenswürdige Informationen wurden aus platzsparenden oder ethischen Gründen nicht schriftlich dargestellt. Dank einem sehr guten Interface der Software zum benutzten Diktiergerät konnte ich einige schwerverständliche Interviewabschnitte mehrmals abhören und dadurch eine fast wortgetreue, d. h. verlässliche, Wiedergabe der Interviews liefern.

Ich bin mir sicher, dass die Tatsache, dass ich früher zur Gruppe der Interviewten selber gehörte, die Datenerhebung nicht negativ beeinflusste. Denn ich verzichtete nicht auf Nachfragen und machte mir keine Sorgen, dass ich mit manchen Fragen mein eigenes Ansehen schädigen konnte (siehe dazu Hermanns 2008: 365-367). Beim Abhören der Interviews konnte ich feststellen, dass ich keine „Anfängerfehler“ wie Tendenz zu einer dominierenden Kommunikationsführung, Schwierigkeiten bei passiv-rezeptiven Interviewphasen und Festkleben am Leitfaden begangen habe (siehe dazu Hopf 2008a: 359).

Erhebung der Interviewinhalte

Der erste Interviewleitfaden des ersten Abschnittes der Untersuchung war der Erfassung von Lehr- und Lernbiographien der Lehrkräfte gewidmet, welcher eher als Aufwärmen gedacht war. Bei Frage 1 ging es um die Erfragung der Ausbildung der Interviewten. Ziel war es, zu ermitteln, ob alle befragten Lehrkräfte eine Fachausbildung vorzuweisen haben. Die Funktion der Frage 2 bestand darin, herauszufinden, wie erfahren die Lehrkräfte im Unterrichten der deutschen Sprache sind, und welche Institutionen ihr Bild der Fremdsprachenvermittlung geprägt haben.

In Frage 3 sollten die Befragten eine typische Unterrichtssequenz aus ihrer Studienzeit beschreiben und diese bewerten. Ziel war es, festzustellen, ob der studentische Unterricht der Lehrenden ausschließlich traditionell oder auch mit kommunikativen Elementen

abließ. Frage 4 zielte auf die Ermittlung des didaktisch-methodischen Entwicklungsstandes der Lehrkräfte ab. Mit Frage 5 wurde beabsichtigt, herauszufinden, ob die Lehrenden in einem deutschsprachigen Land waren, was in der Ukraine keine Selbstverständlichkeit ist, und ob sie die deutsche Sprache im Alltag selbst gebrauchen. Hier wurde davon ausgegangen, dass, wenn die Lehrkraft die Wichtigkeit der praktischen Anwendung der deutschen Sprache vor Augen hat, dies sich automatisch auf ihr Verständnis der Fremdsprachenvermittlung überträgt. Frage 6 diente der Erfassung der Unterschiede bei der Förderung der mündlichen L2-Produktion zwischen dem universitären und nicht-universitären DaF-Unterricht.¹³⁸ Diese Frage wurde aufgrund meiner eigenen Erfahrung entwickelt, welche besagt, dass sich der Fremdsprachenunterricht an der Universität und in einer Sprachschule gravierend unterscheiden kann, weil dessen Ziele anders sind. Alle Fragen zu den Lehr- und Lernbiographien der Lehrenden sind in Abbildung 13 dargestellt:

1. An welcher Hochschule haben Sie studiert? Als was sind Sie ausgebildet worden?
2. Wie viele Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft für Deutsch haben Sie? In welchen Bildungseinrichtungen haben Sie bisher gearbeitet?
3. Erinnern Sie sich bitte an den Unterrichtsverlauf aus Ihrer Studienzeit und beschreiben Sie eine typische Unterrichtssequenz. Was hat Ihnen (aus der studentischen Perspektive) an der Unterrichtsmethode gefallen? Was fehlte Ihnen?
4. Hatten Sie die Gelegenheit, an Fort- und Weiterbildungsseminaren für Fremdsprachenlehrer teilzunehmen (z. B. die letzten 5 Jahre)? Wo fanden diese statt und welchen Themen waren sie gewidmet? Waren diese aus Ihrer Sicht interessant, nützlich und empfehlenswert? Warum/ warum nicht?
5. Hatten Sie die Gelegenheit, ein deutschsprachiges Land zu besuchen? Haben Sie regelmäßige Kontakte zu deutschen Muttersprachlern? Sind diese beruflich oder privat?

¹³⁸ Da das Gehalt eines Dozenten ziemlich gering ist, sind die Lehrenden gezwungen, weitere Arbeitstätigkeiten zu übernehmen. So unterrichten einige noch an einer anderen staatlichen oder privaten Institution, erteilen Privatunterricht oder übersetzen. Manche sind in der Wirtschaft tätig und üben ganz andere Tätigkeiten aus.

6. Sind Sie als Fremdsprachenlehrer in anderen Bildungseinrichtungen tätig? Falls „ja“, sehen Sie Unterschiede im Lehr- und Lernprozess bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion zwischen dem universitären Unterricht und dem Unterricht in dieser Einrichtung?

Abbildung 13: Interview-Leitfaden 1 des ersten Studienabschnittes mit den Lehrenden

Der zweite Interviewleitfaden¹³⁹ diente der Ermittlung der Auffassungen der Lehrenden bezüglich der Automatisierung in der mündlichen L2-Produktion. Frage 1 galt als Einstiegsfrage und zielte auf die Definition der Begrifflichkeiten „Automatisierung“ und „Automatisierungsübung in der mündlichen L2-Produktion“ sowie auf die Beschreibung von methodischen Schritten hinsichtlich der Automatisierungsübung ab. Fragen 2 bis 7 waren für die Bewertung des regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahrens (siehe dazu Kapitel 1.3.2) gedacht. Bei Frage 2 handelte es sich um die Einschätzung des beispielbasierten Fremdsprachenlernens ohne Regelerarbeitung. Frage 3 thematisierte den Aspekt der Konzentration auf die grammatische Form beim Üben. Frage 4 behandelte die Idee des Übens von sprachlichen Einheiten mit Fokus auf deren Bedeutung bzw. Inhalt vs. auf deren grammatische Form. In Frage 5 ging es um den Umgang mit fehlerhaften Äußerungen von Studierenden. Ziel der Frage 6 war es, über die Reihenfolge des Trainings zwischen der Regelerarbeitung und der mündlichen Produktion zu diskutieren. Frage 7 hatte zum Ziel, das Verhältnis zwischen Flüssigkeit und Korrektheit im universitären DaF-Unterricht abzuwägen. Frage 8 fungierte als Abschlussfrage, in welcher die Interviewten ihre Kommentare bezüglich des Forschungsprozesses sowie allgemeine Bemerkungen liefern konnten. Alle Fragen zum Verständnis des Automatisierungsverfahrens in der mündlichen L2-Produktion bei den Lehrenden sind in Abbildung 14 präsentiert:

1. Was verstehen Sie unter „Automatisierung“? Wie stellen Sie sich eine mündliche Automatisierungsübung vor? Beschreiben Sie bitte die methodischen Schritte vor,

¹³⁹ Bei der Interviewdurchführung wurden keine konkreten Beispiele aus der Lehrwerkreihe „studio d“ aufgezeigt. Es wurde geplant, diese in den örtlichen Bibliotheken auszuleihen oder in den Buchhandlungen zu kaufen und dem Leitfaden beizufügen. Dennoch war „studio d“ nirgends vorhanden.

<p>während und nach der Automatisierungsübung!</p> <ol style="list-style-type: none">2. Glauben Sie, dass (erwachsene) Studierende im gesteuerten Fremdsprachenunterricht sprachliche Strukturen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung lernen können? Warum/ warum nicht?3. Können (erwachsene) Studierende Ihrer Auffassung nach im gesteuerten Fremdsprachenunterricht Aussagen produzieren, ohne dass sie sich vor und während des Übens auf die grammatische Form konzentrieren müssen? Warum/ warum nicht?4. Sollen Ihrer Ansicht nach sprachliche Erscheinungen mit Schwerpunkt auf die Bedeutung oder mit Schwerpunkt auf die grammatische Form geübt werden? Warum?5. Wenn Studierende beim Automatisierungsverfahren Fehler produzieren, korrigieren Sie mündliche Fehler immer sofort oder am Ende der Sequenz? Warum? Halten Sie Gesprächsunterbrechungen von Studierenden bei fehlerhaften Produktionen für sinnvoll? Warum/ warum nicht?6. Soll Ihrer Meinung nach Sprechen vor oder nach der Regelerarbeitung geübt werden? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!7. Benötigen Sie den größten Zeitaufwand im Unterricht für Übungen, die a) zum korrekten oder b) zum flüssigen Sprachgebrauch führen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!8. Freie Kommentare:<ul style="list-style-type: none">• zur Verständlichkeit der Fragen;• allgemeine Fragen an den Interviewer.
--

Abbildung 14: Interview-Leitfaden 2 des ersten Studienabschnittes für die Lehrenden

Abschließend lässt sich sagen, dass der Interview-Leitfaden 1 auf die Ermittlung von persönlichen Lehr- und Lernbiographien und der Interview-Leitfaden 2 auf die Bewertung der regel- und beispielbasierten Automatisierung seitens der Lehrenden abzielten. Die Erfassung der Meta-Daten der Lehrenden im Interview-Leitfaden 1 war wichtig, um aufzuzeigen, welches Lehrerkontingent in die Untersuchung einbezogen wurde. Die Erfassung der Einstellungen der Lehrenden zur regel- und beispielbasierten

Automatisierung im Interview-Leitfaden 2 war eine nötige Vorphase zur Konzeption des zweiten Abschnittes der Untersuchung.

3.2.3 Zweiter Abschnitt der Untersuchung

Im zweiten Abschnitt der Untersuchung wurde der DaF-Unterricht mit beispielbasierten Automatisierungsübungen aus der Lehrwerkreihe „studio d“ in den Untersuchungsgruppen durchgeführt. Ziel der Unterrichtseinheiten war es, die Reaktionen der Studierenden auf beispielbasierte Automatisierungsübungen zu beobachten. Außerdem wurden die Lehrenden und die Studierenden zu lehr- und lernkulturellen Einflüssen sowie zur Bewertung von beispielbasierten Automatisierungsübungen befragt. Zweck der Befragungen war es, lehr- und lernkulturelle Faktoren seitens der Lehrenden und der Studierenden zu ermitteln und diese danach auf die Wahrnehmungen von beispielbasierten Automatisierungsübungen zu spiegeln.

Im Folgenden werden Forschungsinstrumente wie Unterrichtsdurchführungen, Einzel- und Gruppeninterviews, schriftliche Befragungen und Dokumentenanalyse dargelegt. Bei den (Einzel-)Interviews mit den Lehrenden werden Situationen und Fragen der Interviews dargestellt. Bei den schriftlichen Befragungen der Studierenden werden die schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument im Kontext dieser Studie dargelegt und die Fragebögen-Fragen expliziert. Im Unterkapitel zu den Gruppeninterviews mit den Studierenden wird diese Form der Datengewinnung in Bezug auf die Untersuchung beleuchtet sowie Situationen und Fragen der Gruppeninterviews erörtert. Bei der Dokumentenanalyse werden die im Rahmen dieser Untersuchung zu analysierenden Dokumente des Forschungsortes herangezogen.

3.2.3.1 Dokumentenanalyse des Forschungsortes

Ziel des Forschungsinstrumentes „Dokumentenanalyse“ ist es, die mit den anderen Forschungsinstrumenten gewonnenen Daten abzusichern und somit die Ergebnisse der Untersuchung aussagekräftiger zu machen. In diesem Zusammenhang sagen Glesne &

Peshkin (1992: 52) Folgendes: “Documents corroborate your observations and intentions and thus make your findings more trustworthy”. Dabei wurden die in schriftlicher Form bereits vorliegenden Dokumente des Forschungsortes berücksichtigt, die nicht speziell für Forschungszwecke entwickelt wurden (vgl. Caspari et al. 2003: 502). Diese waren:

1. Curriculum der Fremdsprachenfakultät der Pädagogischen Universität;
2. Lehrplan des Lehrstuhls für deutsche Philologie;
3. Lehrprogramm der Disziplin „Methodik der Fremdsprachenvermittlung (des Deutschen) in Sekundarschulen“;
4. Lehrprogramm des Faches „Deutsch als Zweitfremdsprache“;
5. Hauptlehrbuch des Faches „Deutsch als Zweitfremdsprache“.

Da eine fundierte Analyse dieser Dokumente in Kapitel 4.1 stattfindet, werden hier in Bezug auf die Hinweise von Caspari et al. (2003: 502) nur der Entstehungszusammenhang und die ursprüngliche Intention dieser Dokumente erörtert.

Wie an den anderen Fakultäten der Pädagogischen Universität wird das Curriculum der Fremdsprachenfakultät zunächst von den dafür zuständigen Mitarbeitern des Dekanats konzipiert und vom Dekan der jeweiligen Fakultät genehmigt. Danach werden alle Curricula dem Leiter der universitären Abteilung für Studium und Forschung zur Einwilligung vorgelegt. Abschließend wird der gesamte universitäre Lehrplan dem ukrainischen Ministerium für Bildung und Forschung zur Verfügung gestellt. Ziel dieses Verfahrens ist es, den Lehr- und Lernprozess an der gegebenen Institution transparent zu machen.

In Bezug auf die Vorgaben des Curriculums der Fremdsprachenfakultät entwickelt die Lehrstuhlleiterin den Lehrplan des Lehrstuhls für deutsche Philologie und teilt die vorgesehenen Fächer und Unterrichtsstunden unter den Mitarbeitern des Lehrstuhls auf. Jede Lehrkraft hat das Lehrprogramm für jedes Fach schriftlich zu verfassen und der Lehrstuhlleiterin zur Genehmigung vorzulegen. Dadurch wird die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Unterrichtsprozesses am Lehrstuhl für deutsche Philologie erlangt.

Das Lehrprogramm der Disziplin „Methodik der Fremdsprachenvermittlung (des Deutschen) in Sekundarschulen“ wurde von der dafür zuständigen Lehrkraft (LK5) konzipiert. Durch dieses Programm kann nachvollzogen werden, wie die Methodik am Lehrstuhl für deutsche Philologie vermittelt wird, und wie die Studierenden der Fremdsprachenfakultät im methodischen Sinne ausgebildet werden.

Das Lehrprogramm des Faches „Deutsch als Zweitfremdsprache“ für die Studierenden des 1. Studienjahres wurde von zwei Lehrkräften (LK6 und LK10) des Lehrstuhls für deutsche Philologie erarbeitet, die für den Deutschunterricht in diesem Kursus zuständig waren. Wie bereits erwähnt wurde, gehört das Verfassen von Lehrprogrammen zu den unmittelbaren Verpflichtungen des Lehrpersonals und dient der Planung und Transparenz des Lehr- und Lernprozesses des Deutschunterrichts am Lehrstuhl für deutsche Philologie.

Das im Unterricht genutzte Hauptlehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ des Faches „Deutsch als Zweitfremdsprache“ wurde von den russischen Autoren Popov & Popok (2003) entwickelt, welches für Studienanfänger an Fremdsprachenfakultäten und -hochschulen vorgesehen ist (vgl. Popov & Popok 2003: 3). Die Analyse der Lehr- und Lernziele sowie der Struktur des Lehrbuches ist in Kapitel 4.1.4 platziert.

3.2.3.2 Unterrichtsdurchführungen

Im zweiten Abschnitt der Untersuchung wurden acht Unterrichtseinheiten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen aus „studio d“ A1 und A2 von mir vorbereitet und in den Untersuchungsgruppen umgesetzt¹⁴⁰. In der Gruppe 1 und 2 wurden jeweils drei

¹⁴⁰ Ursprünglich wurde geplant, dass die Lehrenden zunächst in die Prinzipien des für die ukrainische Lehr- und Lernkultur untypischen beispielbasierten Automatisierungsverfahrens von mir eingeführt werden, damit sie danach den Unterricht mit beispielbasierten Automatisierungsübungen selber durchführen könnten. Dabei wäre meine Aufgabe, den Unterrichtsverlauf zu beobachten und die Lehrenden und Studierenden dazu zu befragen. Allerdings wurde diese Idee aufgrund der Erfahrung meines Betreuers aus einem Forschungsprojekt in Indien modifiziert. Mein Doktorvater wies mich darauf hin, dass die Lehrenden das für sie neue Verfahren so schnell kaum meistern werden. Deswegen wäre es besser, wenn der Unterricht von mir selbst durchgeführt würde. Für die Studienrealisierung erwies sich dieser Ratschlag als sehr nützlich.

Einheiten zu drei unterschiedlichen lexikalisch-grammatikalischen Themen etwa „Modalverb *wollen* im Präteritum + Verb *werden*“, „Possessivartikel im Dativ“ und „Präteritum von *sein*“ durchgeführt. Ergänzend dazu wurden in der Gruppe 3 eine Unterrichtseinheit zum Thema „Perfekt mit *haben*“ und in der Gruppe 4 eine Unterrichtseinheit zum Thema „Nebensätze mit *um ... zu* und *damit*“ umgesetzt. Bei der Unterrichtskonzeption und -durchführung wurden die Empfehlungen aus der interaktiven Unterrichtsvorbereitung zu „studio d“ A1 oder A2 herangezogen (siehe dazu CD-ROMs zu „studio d“ A1 und A2: Unterrichtsvorbereitung interaktiv).

Die Durchführung jeder Unterrichtsstunde wurde von mir protokolliert. Bei der Protokollierung des Unterrichts wurde auf die Materialien zur Unterrichtsplanung und zum Unterrichtsverlauf von Ziebell (1998: 35-39; 2002: 162-165) zurückgegriffen. Das Protokoll enthielt sowohl die Angaben zur Gruppen- und Themenbezeichnung als auch zum konkreten Unterrichtsablauf. Im ersten Falle wurden Informationen wie Datum, Dauer, Gruppen- und Unterrichtsbezeichnung, Anzahl und Geschlecht der anwesenden Studierenden sowie Thema und Lehrziel des Unterrichts angegeben. Im zweiten Falle wurden Aspekte wie Aktivitäten der Lehrkraft, Medien und Lernmaterialien, Aktivitäten der Studierenden, Sozialform, Zeit und Bemerkungen festgehalten. Visuell sieht die Dokumentation des durchgeführten Unterrichts wie folgt aus:

Unterrichtsprotokoll ...					
Datum: _____		Dauer: _____			
Gruppe: _____		Unterrichtsbezeichnung: _____			
Anzahl der anwesenden Studierenden: _____ männl.: ____ weibl.: ____					
Thema des Unterrichts: _____					
Lehrziel des Unterrichts: _____					
Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen

Abbildung 15: Form des Unterrichtsprotokolls (nach Ziebell 1998: 35-39, 2002: 162-165)

Alle Unterrichtsprotokolle werden jedoch aus Platzgründen im Anhang tabellarisch präsentiert. Die Beschreibungen der durchgeführten Unterrichtseinheiten finden sich in Kapitel 4.4.1 dieser Arbeit.

3.2.3.3 Interviews mit Lehrenden

Wie im ersten wurde auch im zweiten Abschnitt der Untersuchung auf das qualitative Interview zurückgegriffen, welches eine Mischform des halbstandardisierten und fokussierten Leitfaden-Interviews darstellt. Die Begründung zur Auswahl des qualitativen Interviews findet sich in Kapitel 3.2.2.1.

Interviewsituationen

Nach der Implementierung von beispielbasierten Automatisierungsübungen in der Gruppe 1, 2, 3 und 4 wurden die Leitfaden-Interviews mit drei Lehrenden durchgeführt, die den praktischen DaF-Unterricht in diesen Gruppen leiteten.¹⁴¹ Wie im ersten Abschnitt der Untersuchung wollten sich die Befragten zunächst mit den Interviewfragen bekannt machen, bevor sie sich auf das Interview einließen.¹⁴² Beim Überfliegen der Leitfäden fiel den Lehrenden auf, dass die Fragen sehr umfangreich waren und das Interview viel Zeit in Anspruch nehmen würde. In der Woche hatten sie nicht so viele Zeitreserven, und am Wochenende wollten sie sich ausruhen. Deswegen wurde beschlossen, dass LK1 und LK10 die Fragen schriftlich zu Hause beantworten und mir

¹⁴¹ LK10 leitete den DaF-Unterricht in Gruppe 1 und 2.

¹⁴² Neben den Interview-Leitfäden wurden den Lehrenden ebenso Kopien von drei Lektionsabschnitten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen, Regelerklärungen und Hausaufgaben dazu (S. 12-15, 19 und S. 62-63, 70-71 aus „studio d“ A2; S. 82-83, 89 aus „studio d“ B1) sowie eine Kopie mit der graphischen Darstellung von sieben methodischen Phasen der Lektionsabschnitte mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung (siehe dazu Kapitel 1.3.2.3) ausgeteilt.

diese danach aushändigen oder per E-Mail zuschicken werden. Anzumerken ist, dass die Fragen in der deutschen Sprache verfasst wurden, was aber meiner Meinung nach den Lehrenden keine Schwierigkeiten bereitete.

LK11 konnte jedoch zum unmittelbaren Interview gewonnen werden, welches Ende April 2010 am Lehrstuhl für deutsche Philologie stattfand. Das Interview wurde in russischer Sprache durchgeführt. Vor dem Interview wurden der Interviewperson die Ziele und die Erhebungsmethode der Untersuchung offen gelegt sowie die Erlaubnis zur digitalen Aufnahme eingeholt (siehe dazu Altrichter & Posch 1998: 146; Hermanns 2008: 363f.). Der erste Interviewteil zu lehr- und lernkulturellen Faktoren dauerte ca. 40 Minuten, der zweite zu beispielbasierten Automatisierungsübungen ca. 30 Minuten. Dazwischen wurde eine 10-minütige Pause zur Entspannung eingelegt. Während der Interviewführung waren außer der Interviewperson und dem Interviewer noch eine Laborantin des Lehrstuhls anwesend. Da wir alle einander gut kannten, gehe ich davon aus, dass dies das Interview nicht negativ beeinflusste. Beim ersten Interviewteil orientierten wir uns primär an den Vorgaben des Interview-Leitfadens und hielten die Abfolge von Fragen ein. Beim zweiten Interviewteil wurde oft von einer Frage zu der anderen gewechselt und andere Themen angesprochen. Im zweiten Interview fragte ich viel intensiver nach, denn es war für die Beantwortung der Fragestellung der Arbeit essentiell.¹⁴³ Kommunikativ validiert wurden die Aussagen der Interviewperson durch meine kurzen Zusammenfassungen im Interviewverlauf.

Ende April 2010 überreichte mir LK10 die Antworten auf die Interviewfragen der beiden Leitfäden in Russisch. An den Antworten zu Fragen 5, 7 und 12 des ersten sowie zu Fragen 11 und 12 des zweiten Leitfadens gab es meinerseits Klärungsbedarf, welchen wir im Nachgang im Lehrer-Aufenthaltsraum besprachen. Im Mai 2010 ließ mir LK1 ihre Antworten auf die Interviewfragen in Deutsch per E-Mail zukommen. Die Antworten auf Fragen 1, 5, 6, 10, 11, 14 und 17 des ersten Leitfadens sowie auf Fragen 1, 2, 5, 10, 12, 13 und 14 des zweiten Leitfadens waren mir nicht klar oder erschienen nicht vollständig.

¹⁴³ Es ist anzumerken, dass die Bewertung des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens von LK11 grundsätzlich anhand der in der Gruppe 3 durchgeführten Unterrichtseinheit mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung erfasst wurde.

Deswegen bat ich die Lehrkraft, diese ggf. zu überarbeiten oder zu ergänzen. Dennoch fand sie keine Zeit dafür, so dass ich eine nicht genügend plausible Variante von Antworten in die vorliegende Arbeit übernehmen musste.

Erhebung der Interviewinhalte

Der erste Interviewleitfaden des zweiten Studienabschnittes war für die Ermittlung von lehr- und lernkulturellen Faktoren im jeweiligen DaF-Unterricht des ersten Studienjahres vorgesehen. Dieser wurde aufgrund der dargestellten theoretischen Grundlagen der ukrainischen Lehr- und Lernkultur, insbesondere nach der Analyse des angewendeten Hauptlehrbuches, sowie bei fragmentarischen Beobachtungen des DaF-Unterrichts des ersten Studienjahres entwickelt.

Zu diesem Leitfaden gab es keinen biographischen Einstieg, weil ich zum Zeitpunkt des Interviews über die persönlichen Informationen der Interviewten bereits verfügte. LK1 wurde im Rahmen des ersten Abschnittes der Untersuchung interviewt. LK10 und LK11 wurden anhand des Leitfadens 1 des ersten Studienabschnittes über ihre Lehr- und Lernbiographien befragt. Da unsere Gespräche nicht aufgenommen wurden, bat ich sie danach, ihre Antworten zu verschriftlichen und mir per E-Mail zukommen zu lassen.

Ziel der Frage 1 des ersten Interviewleitfadens des zweiten Studienabschnittes war es, zu erfragen, wie die Grammatik im jeweiligen DaF-Unterricht vermittelt wird. Dabei ging es um eine deduktive vs. induktive und vollständige vs. portionierte Präsentation grammatischen Stoffes. Frage 2 zielte auf die Rolle der vorherigen Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen vor ihrem Einüben ab. Frage 3 behandelte den Sinn des Auswendiglernens von grammatischen Regeln und des Berichtens darüber im Unterricht. Frage 4 thematisierte die Stellung von Übersetzungsübungen im gegebenen Unterricht. Frage 5 war zentral im Sinne der Fragestellung der Untersuchung und hatte die Funktion, dem Automatisierungsprozess im jeweiligen Unterricht näher zu kommen. Es wurde danach gefragt, ob dieser mit einer mündlichen oder einer schriftlichen Form anfängt und welches Endprodukt davon erzielt werden soll. Die aus dem ersten Studienabschnitt stammenden Fragen 6 und 7 wurden teilweise modifiziert und bearbeiteten den Aspekt

der Fehlerkorrekturen und die Rolle der Flüssigkeit und Korrektheit. Frage 8 zielte auf die Analyse von Übungen nach einem bestimmten Muster ab. In Frage 9 wurde auf die Implementierung von realen kommunikativen Aufgaben eingegangen. Frage 10 wandte sich dem Training spontanen und vorbereiteten Sprechens zu.

Frage 11 widmete sich der Kontrolle von vorhandenen Kenntnissen. In Frage 12 ging es um Art und Zweck der verwendeten Unterrichtsmaterialien. Frage 13 behandelte die Förderung der vier Fertigkeiten, d. h. Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören. Frage 14 thematisierte den Einsatz von verschiedenen Sozialformen. In Frage 15 handelte es sich um die Beschreibung der Wortschatzarbeit und in Frage 16 um die Arbeit an der Aussprache und Intonation. In Frage 17 wurde der Zweck der Hauslektüre erörtert. In Frage 18 wurde nach den Möglichkeiten der Mitgestaltung des Lehr- und Lernprozesses seitens der Studierenden gefragt. In Frage 19 wurde die Rolle des Lehrers als Allwissender besprochen. Die Abschlussfrage 20 gewährte den Interviewten die Möglichkeiten, sich frei zu äußern. Die Fragen des Interviewleitfadens 1 des zweiten Abschnittes der Untersuchung sind in Abbildung 16 dargelegt:

1. Präsentieren Sie einen neuen grammatisch-lexikalischen Stoff deduktiv oder induktiv? Stellen Sie ein neues grammatisches Thema vollständig dar oder unterteilen Sie dieses in Teilaspekte? Warum?
2. Machen Sie Ihren Studierenden neue grammatisch-lexikalische Strukturen immer bewusst, bevor Sie mit deren Einübung beginnen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!
3. Wie oft fordern Sie Ihre Studierenden auf, grammatische Regeln auswendig zu lernen und über die behandelten grammatischen Themen im Plenum zu berichten? Was ist das Lernziel einer solchen Arbeit?
4. Welche Rolle spielen Übersetzungsübungen in Ihrem Unterricht? Sind diese Ihrer Auffassung nach im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung? Warum?
5. Wenn Sie neue grammatisch-lexikalische Einheiten in Ihrem Deutschunterricht automatisieren wollen, beginnen Sie mit einer schriftlichen oder einer mündlichen Aufgabe? Wie entwickelt sich der Automatisierungsprozess weiter? Was soll das

- Endprodukt davon sein? Begründen Sie bitte Ihre Meinung dazu!
6. Wenn Ihre Studierenden mündliche Fehler produzieren, korrigieren Sie sie immer sofort? Oder verbessern Sie studentische Äußerungen erst am Ende? In welchen Fällen korrigieren Sie sofort und in welchen Fällen nach dem Gesagten? Warum?
 7. Wie viel Zeit investieren Sie im Unterricht des ersten Studienjahres in Übungen, die a) zum korrekten und b) zum flüssigen Sprachgebrauch führen? Was ist für Sie wichtiger und warum?
 8. Wie würden Sie Übungen bewerten, in denen Ihre Studierenden nach einem vorgegebenen Muster ähnliche Sätze bilden müssen?
 9. Führen Sie im Deutschunterricht reale kommunikative Aufgaben durch? Wenn „ja“, beschreiben Sie bitte diese! Wenn „nein“, warum nicht?
 10. Soll in Ihrem Deutschunterricht spontanes Sprechen geübt werden? Oder lassen Sie Ihre Studierenden nur vorbereitet sprechen? Erklären Sie bitte warum!
 11. Wie und in welchen Aspekten kontrollieren Sie die Kenntnisse Ihrer Studierenden im Deutschen? Wie oft werden Tests durchgeführt? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!
 12. Verwenden Sie in Ihrem Deutschunterricht nur das Hauptlehrwerk oder implementieren Sie auch ergänzende Materialien? Wenn „ja“, welche sind das und welchem Zweck dienen sie? Wenn „nein“, warum nicht?
 13. Wie werden die vier Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören) in Ihrem Deutschunterricht angewandt?
 14. Auf welche Sozialformen, d. h. Einzel-, Partner-, Gruppen-, Plenum- und Frontalarbeit, greifen Sie in Ihrem Deutschunterricht zurück? Wie oft kommt jede Sozialform zum Einsatz? Erklären Sie bitte warum!
 15. Wie gestaltet sich die Wortschatzarbeit in Ihrem Deutschunterricht?
 16. Wie werden Aussprache und Intonation geübt?
 17. Wie oft gibt es Hauslektüre? Welche Lernziele sollen dadurch erlangt werden?
 18. Haben Ihre Studierenden die Gelegenheit, den Deutschunterricht mitzugestalten? Wenn „ja“, wie genau bestimmen sie Lernprozesse mit? Wenn „nein“, würden Sie gerne die Studierenden die Gestaltung Ihres Deutschunterrichts mitbestimmen lassen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!

19. Was denken Sie, erwarten Ihre Studierenden von Ihnen sofortige Antworten auf alle von ihnen gestellten Fragen bezüglich des Deutschen? Oder akzeptieren sie auch, dass Sie als Lehrkraft etwas nicht wissen können?
20. Wollen Sie zu Ihren Erklärungen etwas hinzufügen? Gibt es noch Fragen oder Bemerkungen?

Abbildung 16: Interview-Leitfaden 1 des zweiten Studienabschnittes für die Lehrenden

Der zweite Interviewleitfaden des zweiten Studienabschnittes diene der Einschätzung von beispielbasierten¹⁴⁴ Automatisierungsübungen in „studio d“, welche zum flüssigen Sprachgebrauch führen sollen. Dieser wurde anhand der Kriterien von Automatisierungsübungen und der Struktur der Lektionsabschnitte mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung entworfen (vgl. Kapitel 1.3.2.3).

Einstiegsfrage 1 und 2 enthielten eine emotionale Komponente und zielten allgemein auf die Ermittlung von Eindrücken und Einstellungen der Lehrenden zu beispielbasierten Automatisierungsübungen während der ganzen Untersuchung ab. Fragen 3-9 waren spezifisch und behandelten die Bewertung von sieben Phasen der Lektionsabschnitte mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung. So wurde in Frage 3 die Analyse der ersten Phase abgefragt, in welcher ein neues grammatisch-lexikalisches Thema durch einen Hör- oder Lesetext eingeführt wird. In Frage 4 wurde die zweite Phase bewertet, in welcher Übungen zum bearbeiteten Text gelöst werden. In Frage 5 ging es um die Einschätzung der dritten Phase, die eine beispielbasierte Automatisierungsübung darstellt. Frage 6 thematisierte die Beurteilung der vierten Phase, welche zum selbstentdeckenden Lernen führt. Anhand der Frage 7 wurde die fünfte Phase erörtert, die zur Festigung der in der beispielbasierten Automatisierungsübung bereits angewandten sprachlichen Struktur vorgesehen ist. In Frage 8 handelte es sich um die sechste Phase, in welcher die sprachliche Struktur entweder frei angewendet oder kontrolliert werden soll. Frage 9 beleuchtete die siebte Phase und zielte auf die Bewertung von Hausaufgaben und deren Kontrolle ab.

¹⁴⁴ In diesem Leitfaden wurde anstelle des Begriffes „beispielbasierte Automatisierungsübung“ der provisorische Begriff „unbewusste mündliche Automatisierungsübung“ gebraucht.

Frage 10 war zentral im Sinne der Fragestellung der Arbeit und stellte eine erweiterte Variante der Frage 5 dar. Anhand dieser Frage sollte die Bewertung der Verschiebung der kognitiven Phase in beispielbasierten Automatisierungsübungen abgegeben werden. In Frage 11 ging es um die Einschätzung von Motivation, Interesse und Lernfortschritten bei den Studierenden. Frage 12 fungierte als eine Art Überprüfung, ob die Lehrenden von der beispielbasierten Automatisierung überzeugt waren und diese als zielführend beurteilten. Fragen 13 und 14 thematisierten die Zukunftschancen von beispielbasierten Automatisierungsverfahren im ukrainischen universitären und außeruniversitären Fremdsprachenunterricht. Frage 15 diente dem Vergleich der beispiel- und regelbasierten Automatisierung im DaF-Unterricht. Abschlussfrage 16 und 17 waren für weitere Kommentare bzw. freie Äußerungen seitens der Interviewten gedacht. Die Fragen des Interviewleitfadens 2 des zweiten Abschnittes der Untersuchung sind in Abbildung 17 dokumentiert:

1. Was waren Ihre ersten Eindrücke von unbewussten mündlichen Automatisierungsübungen (in unseren Gesprächen)?
2. Hat sich Ihre Einstellung dazu im Laufe der Studiendurchführung gewandelt? Warum/ Warum nicht?
3. Was halten Sie von der Einführungsphase, in der ein grammatisch-lexikalisches Thema durch einen schriftlichen oder einen Hörtext eingeführt wird? Wie finden Sie die Aufgabenstellungen zum Text? Würden Sie ähnlich vorgehen¹⁴⁵? Warum/ Warum nicht?
4. Wie schätzen Sie die anschließenden Übungen zum Textverständnis ein? Was gefällt Ihnen daran? Was fehlt Ihnen?
5. Finden Sie es methodisch gelungen, dass im nächsten Schritt eine neue grammatisch-lexikalische Struktur, ohne dass diese vorher erklärt oder bewusst gemacht wurde, von den Studierenden mündlich und interaktiv angewendet werden soll? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!
6. Wie bewerten Sie die darauf folgende Phase, in der die neue, in der mündlichen

¹⁴⁵ Die Frage nach der Art der Arbeit am Text, d. h. global, selektiv oder detailliert.

- Automatisierungsübung bereits angewendete grammatisch-lexikalische Struktur von den Studierenden selbst entdeckt wird?
7. Wie finden Sie die anschließende Phase, in der die neue, in der mündlichen Automatisierungsübung bereits angewendete grammatisch-lexikalische Struktur in geschlossenen Übungen gefestigt wird?
 8. Wie kommt Ihnen die abschließende Phase vor, in der die neue, in der mündlichen Automatisierungsübungen bereits gebrauchte grammatisch-lexikalische Struktur in freien bzw. offenen Übungen¹⁴⁶ mit Realitätsbezug mündlich oder schriftlich und interaktiv implementiert wird?
 9. Wie sehen Sie den Aufbau von Hausaufgaben, in denen die erlernte grammatisch-lexikalische Struktur weiter verfestigt wird? Ist diese Phase Ihrer Ansicht nach von großer Bedeutung? Würden Sie die Hausaufgaben im Unterricht kontrollieren oder würden Sie die Kontrolle den Studierenden überlassen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung!
 10. Was halten Sie im Allgemeinen von der Verschiebung der kognitiven Phase, in der ein neues grammatisch-lexikalisches Phänomen anhand von Mustersätzen bzw. Beispielen zunächst von den Studierenden angewendet und danach deren grammatikalische Regelmäßigkeit aufgezeigt wird? Ist dies Ihrer Meinung nach von Vorteil? Warum/ Warum nicht?
 11. Was denken Sie, wie sind solche unbewussten mündlichen Automatisierungsverfahren bei Ihren Studierenden angekommen? Waren Ihre Studierenden motiviert und interessiert? Haben sie Lernfortschritte gemacht? Begründen Sie bitte Ihre Ansicht!
 12. Würden Sie dasselbe grammatisch-lexikalische Thema durch Ihre bisherige Vorgehensweise im Unterricht neu erarbeiten? In welchen Fällen „ja“, und in welchen Fällen „nein“? Erklären Sie bitte warum!
 13. Was meinen Sie, sollen unbewusste mündliche Automatisierungsverfahren im Fremdsprachenunterricht in der Ukraine implementiert werden? Etwa in

¹⁴⁶ Anstelle der Anwendung findet manchmal eine Kontrollphase (z. B. zum Thema „Perfekt“ und „Komparativ“) Anwendung, in der die Studierenden ihre Kenntnisse in Form von Selbsttests überprüfen können.

<p>Sekundarschulen, an Hochschulen für das Fach „Deutsch als Beruf“ und „Deutsch für den Beruf“, in Sprachschulen, etc.? Begründen Sie bitte Ihre Auffassung!</p> <p>14. Werden Sie unbewusste Automatisierungsverfahren im universitären Bereich als Ergänzungsverfahren zu den üblichen (von Ihnen vorher benutzten) Automatisierungsverfahren zukünftig verwenden? Wenn „ja“, dann wie oft? In welchen Semestern? Für welche Zwecke? Wenn „nein“, dann warum nicht?</p> <p>15. In welchen Aspekten sehen Sie Vorteile von unbewussten Automatisierungsverfahren im Vergleich zu bewussten (von Ihnen bisher benutzten) Automatisierungsverfahren? Wo sehen Sie deren Schwachstellen?</p> <p>16. Wie bewerten Sie die Kooperation mit dem Forscher bzw. Ihrem Kollegen?</p> <p>17. Freie Kommentare, allgemeine Fragen an den Interviewer sowie Kritik, Vorschläge, Wünsche, etc.</p>

Abbildung 17: Interview-Leitfaden 2 des zweiten Studienabschnittes für die Lehrenden

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Interview-Leitfaden 1 und der Interview-Leitfaden 2 des zweiten Studienabschnittes eine breite Datensammlung in Bezug auf die lehr- und lernkulturellen Faktoren und die beispielbasierte Automatisierung seitens der Lehrenden zum Ziel hatten. Die Prozedur der Datenaufbereitung und -auswertung dieser Leitfäden sowie das Gesamtresümee, problematische Aspekte und der Forschungsausblick hinsichtlich der Lehr- und Lernkultur und des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens finden sich in Kapiteln 4.2 und 4.4.

3.2.3.4 Schriftliche Befragungen von Studierenden

Schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument

Altrichter & Posch (1998: 154) definieren schriftliche Befragung als „eine Art formalisiertes Interview“. Die Differenz zum Interview äußert sich nur darin, dass der Forschende weder nachfragen noch seine Fragen präzisieren kann (ebd.: 154). Deswegen ist die Qualität von Fragen des Fragebogens entscheidend (ebd.: 156).

In der vorliegenden Arbeit wurde auf schriftliche Befragungen aus dem Grund zurückgegriffen, weil dadurch das Gesamtverständnis der untersuchten Phänomene aus der Sicht der Erforschten, d. h. der Studierenden, relativ schnell und flexibel sowie in einer hohen Anzahl erfasst werden kann (vgl. Caspari et al. 2003: 502; Boeckmann 2006a: 60). Dabei wurden Fragebögen mit offenen Fragen verwendet, um die Sichtweisen der Befragten breiter zu erfassen (vgl. Caspari et al. 2003: 502).

Bei der Anwendung der Fragebögen warnen Cohen, Manion & Morrison (2000: 256) jedoch vor einer eventuell fehlenden Artikulationsfähigkeit bei den Befragten. Dazu kann deren Erhebung, Dokumentation und Auswertung langwieriger und schwieriger sein (vgl. Altrichter & Posch 1998: 156-157). Außerdem ist für die schriftliche Befragung grundsätzlich zu wenig Zeit vorgesehen, und dadurch können keine detaillierten Informationen in einem großen Umfang erfragt werden (vgl. Cohen, Manion & Morrison 2000: 269). Die Nachteile dieses Forschungsinstrumentes ließen sich in dieser Arbeit teilweise bestätigen (siehe dazu Kapitel 4.4.3 und 4.4.4).

Erhebung der Fragebogen-Inhalte

Da die vorliegende Studie einen explorativ-interpretativen Charakter trägt, wurde bei der Konzeption der Fragebögen auf eine aufwendige Formulierung und Strukturierung von Fragen verzichtet (vgl. Boeckmann 2006a: 118). Diese Entscheidung wurde in Bezug auf die Relation zwischen der Stichprobengröße und der Strukturiertheit des Fragebogens getroffen. In diesem Zusammenhang stellen Cohen, Manion & Morrison (2000: 247) fest: „the smaller the size of the sample, the less structured, more open and word-based the questionnaire may be“.

Ziel des Fragebogens 1 war es, die persönlichen Daten der Studierenden zu gewinnen sowie die lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei den Studierenden auf ihr Verständnis des Fremdsprachenunterrichts zu ermitteln. Diese sollen bei der Auswertung mit den lehr- und lernkulturellen Einflüssen bei den Lehrenden in Verbindung gebracht werden. Der Fragebogen 1 wurde in vier Themenblöcke geteilt, um eine bessere Übersichtlichkeit bei der Beantwortung von Fragen zu ermöglichen. Dabei wurde nach den persönlichen

Angaben, nach dem bisherigen Fremdsprachenunterricht außerhalb der Universität und nach dem aktuellen universitären Fremdsprachenunterricht gefragt. Im vierten Themenkomplex konnten die Studierenden ihre weiteren Kommentare frei liefern. Alle Fragen waren in Russisch verfasst, denn zur Bewältigung des Fragebogens in Deutsch waren die Deutschkenntnisse der Studierenden nicht ausreichend.¹⁴⁷

Nach dem Beginn der zweiten Studienperiode, genauer gesagt nach der ersten Anwendung von beispielbasierten Automatisierungsübungen, wurde der Fragebogen 1 an die Studierenden ausgehändigt, damit sie diesen zu Hause ausfüllen konnten. Die ausgefüllten Fragebögen wurden danach entweder von der Hauptlehrkraft oder von mir eingesammelt. Da ich nicht die Hauptlehrkraft war, welche ihre Leistungen negativ bewerten konnte, gehe ich davon aus, dass die Studierenden die Fragen wahrheitsgemäß beantwortet haben.

Fast alle Fragen des Fragebogens 1 waren offen. Eine Ausnahme bildete Frage 7 des Themenblocks III. Bei dieser Frage wurde eine Einstufungsskala eingesetzt und nach der Häufigkeit der Anwendung von Sozialformen gefragt. Die Fragen aus Themenblock I, Frage 1 aus Themenblock II und Frage 1 aus Themenblock III können als offene formelhafte bzw. Ein-Wort-Fragen bezeichnet werden (vgl. Boeckmann 2006a: 120).

Der komplette Themenblock I, Frage 1 des Themenblocks II und Fragen 1-5 des Themenblocks III zielten auf die Erfassung von persönlichen Daten der Studierenden ab. Fragen 2-4 des Themenblocks II und Fragen 6-13 des Themenblocks III waren der Ermittlung von lehr- und lernkulturellen Faktoren bei den Studierenden gewidmet. Funktion der Fragen 2-4 war es, die Studierenden ihren bisherigen Fremdsprachenunterricht außerhalb der Universität einschätzen zu lassen. In Frage 6 sollte der universitäre Deutschunterricht mit dem anderen universitären Fremdsprachenunterricht verglichen werden. In der 7. und 8. Frage wurden die eingesetzten Sozialformen¹⁴⁸

¹⁴⁷ Das Original des Fragebogens 1 des zweiten Studienabschnittes wird im Anhang präsentiert.

¹⁴⁸ Anlehnend an Ziebell (2002: 140) wurden die Sozialformen im Fragebogen auf Russisch definiert: Einzelarbeit als Form, bei welcher jeder Studierende für sich selbst arbeitet; Partnerarbeit als Form, bei welcher zwei Studierende zusammenarbeiten; Gruppenarbeit als Form, bei welcher mehrere Studierende in

analysiert. Frage 9 und 10 wurden aus dem ersten Studienabschnitt übernommen und hier etwas verändert. Frage 9 beleuchtete die Rolle der Fehlerkorrektur, Frage 10 thematisierte das Verhältnis zwischen den Übungen zur Flüssigkeit und Korrektheit. In Frage 11 wurde auf die Wichtigkeit der Bewusstmachung des grammatisch-lexikalischen Stoffes eingegangen. Frage 12 behandelte die Bedeutung von Übersetzungsübungen. Der Zweck der Frage 13 bestand darin, die Förderung spontanen und vorbereiteten Sprechens zu vergleichen. Themenblock IV war für weitere Kommentare oder allgemeine Fragen gedacht.

Aus Platzgründen findet sich die deutsche Variante des Fragebogens 1 für die Studierenden im Anhang.

In diesem Abschnitt der Untersuchung wurde für die Studierenden noch ein weiterer Fragebogen eingesetzt, welcher auf die Einschätzung der Lektionsabschnitte mit einer beispielbasierten ¹⁴⁹ Automatisierungsübung in „studio d“ abzielte. Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen: Im ersten Teil wurde die Struktur von Lektionsabschnitten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen bewertet, im zweiten Teil konnten die Studierenden ihre weiteren Bemerkungen oder Kommentare frei schreiben sowie Fragen stellen. Alle Fragen des Fragebogens 2 waren offen gestaltet, denn mir war die begründete subjektive Meinung der Studierenden zum methodischen Vorgehen beim beispielbasierten Automatisierungsverfahren wichtig.

Die Fragen 1-7 des ersten Teils des Fragebogens 2 entsprachen den Übungsphasen 1-7 in Lektionsabschnitten mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung (siehe dazu Kapitel 1.3.2.3) und waren für deren Bewertung gedacht. In Frage 1 wurde die Textarbeit und in Frage 2 die Aufgabe zum Text analysiert. Frage 3 war zentral und zielte auf die Einschätzung der beispielbasierten Einübung der neuen grammatisch-lexikalischen Struktur in einer beispielbasierten Automatisierungsübung ab. Funktion der Frage 4 war

einer Gruppe zusammenarbeiten; Plenumsarbeit als Form, bei welcher die gesamte Gruppe zusammenarbeitet; Frontalunterricht als Form, bei welcher die Lehrkraft alleine den Unterrichtsablauf gestaltet.

¹⁴⁹ Wie im Leitfaden-Interview 2 der zweiten Studienperiode wurde hier statt der beispielbasierten Automatisierungsübung der provisorische Begriff „unbewusste mündliche Automatisierungsübung“ verwendet.

es, das Bewusstmachungsverfahren zu beurteilen, in welchem die Studierenden die grammatische Regelmäßigkeit der neuen, in der Automatisierungsübung bereits angewendeten sprachlichen Struktur überwiegend selbst erarbeiten sollen. In Frage 5 wurde die Festigungsphase der neuen, in der Automatisierungsübung bereits implementierten sprachlichen Struktur zur Analyse herangezogen. Zweck der Frage 6 war es, die abschließende mündliche oder schriftliche Anwendungs- oder Kontrollphase zu bewerten. In Frage 7 waren die Hausaufgaben einzuschätzen, in denen die behandelte grammatisch-lexikalische Struktur weiter gefestigt werden soll. Frage 8 war als Ausblick gedacht, in welcher die Studierenden die zukünftigen Perspektiven von verwendeten Übungsformen in ihrem DaF-Unterricht beschreiben sollten. Der zweite Teil des Fragebogens 2 war für weitere Kommentare seitens der Studierenden gedacht.

Unmittelbar nach jeder Durchführung des Lektionsabschnittes mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung wurden die Fragen des Fragebogens im Plenum kurz erörtert, während die Studierenden diese vorlasen und erklärten, was deren Sinn ist. Ziel war es, die Verständlichkeit von Fragen bei den Studierenden zu kontrollieren. Die Fragebögen wurden dann von der Hauptlehrkraft oder von mir in den nächsten Unterrichtsstunden eingesammelt. Wegen der geringen Deutschkenntnisse der Studierenden wurde der Fragebogen in Russisch entwickelt. Die Studierenden antworteten in Russisch oder Ukrainisch zu Hause.¹⁵⁰

Mit dem folgenden Fragebogen 2 sollte die Einstellung der Studierenden zu beispielbasierten Automatisierungsübungen ermittelt werden:

I. Einschätzung der Struktur des Lektionsabschnittes mit einer unbewussten mündlichen Automatisierungsübung in „studio d“
--

1. Wie würden Sie die Textarbeit (Übung ...) im heutigen Unterricht einschätzen?
--

¹⁵⁰ Es wurde auch geplant, dass die Studierenden die Fragen entweder sofort oder zunächst stichpunktartig im Unterricht und danach zu Hause erweitert beantworten sollten. Dennoch konnte dies aus Zeitgründen nicht realisiert werden.

Was hat Ihnen gefallen? Was hat Sie gestört? Warum?

2. Wie fanden Sie die Aufgabe (Übung ...) zum behandelten Hör- oder Lesetext? Was war für Sie gut? Was war für Sie schlecht? Warum?
3. Wie fanden Sie die Vorgehensweise (Übung ...), in der Sie eine neue grammatisch-lexikalische Struktur (mündlich und in Partnerarbeit) zuerst anwenden sollten und erst danach analysiert haben, wie diese gebildet wird? War dies für Sie positiv oder negativ? Warum?
4. Wie würden Sie die Prozedur (Übung ...) bewerten, in der Sie die grammatisch-lexikalische Regelmäßigkeit der gerade angewendeten sprachlichen Struktur selbst entdecken bzw. erarbeiten sollten?
5. Wie würden Sie die anschließenden grammatisch-lexikalischen Übungen (Übung ...) beurteilen, in denen Sie die neue, bereits mündlich angewendete sprachliche Struktur schriftlich (meistens in Ergänzungsübungen) implementieren sollten? Hatten Sie Schwierigkeiten oder war die Aufgabenstellung verständlich?
6. Wie haben Sie die abschließende Aufgabe (Übung ...) empfunden, in der Sie die neue sprachliche Struktur schriftlich oder mündlich im Spiel gebrauchen sollten? (Wie fanden Sie die abschließende Kontroll- bzw. Testaufgabe?)¹⁵¹
7. Wie würden Sie die Hausaufgaben (Übung ...) einschätzen? Was halten Sie für gut? Was halten Sie für schlecht? Warum?
8. Würden Sie solche Übungsarten in Ihrem Deutschunterricht zukünftig gerne einsetzen? Wenn „ja“, warum? Wenn „nein“, warum nicht?

II. Weitere Kommentare

Würden Sie gerne noch weitere Gedanken erwähnen? Oder würden Sie gerne noch etwas fragen?

Abbildung 18: Muster des Fragebogens 2 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden

¹⁵¹ Wie bereits erwähnt wurde, ist die 6. Phase in jeder Lektionseinheit nicht einheitlich dargestellt. Manchmal handelt es sich um eine schriftliche oder mündliche Anwendung im Spiel, manchmal kommt eine Testaufgabe zustande.

Der oben beschriebene Fragebogen 2 war als Muster gedacht, dessen Fragen angesichts der unterschiedlichen Struktur von Lektionsabschnitten mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung aus „studio d“ immer angepasst werden mussten. So konnten im Lektionsabschnitt 3 der Einheit 9 aus „studio d“ A2 die erste, zweite, dritte und sechste methodische Phase abgefragt werden. Der Fragebogen 2.1 sah wie folgt aus:¹⁵²

I. Einschätzung der Struktur des Lektionsabschnittes mit einer unbewussten mündlichen Automatisierungsübung

(„studio d“ A2, Einheit 9, Lektionsabschnitt 3, Übungen 1-3 und Kopiervorlage 1)

1. Wie würden Sie die Textarbeit (Üb. 1, S. 144) im heutigen Unterricht einschätzen? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Sie gestört? Warum?
2. Wie fanden Sie die Aufgabe (Üb. 2, S. 144) zum durchgenommen Hörtext? Was war für Sie gut? Was war für Sie schlecht? Warum?
3. Wie fanden Sie die Vorgehensweise (Üb. 3, S. 144), in der Sie die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion „wollte/wolltest + werden“ im Ballspiel anwenden sollten, ohne vorher analysiert zu haben, wie diese gebildet wird und was das Verb „werden“ genau bedeutet? War dies für Sie positiv oder negativ? Warum?
4. Wie haben Sie die abschließende Aufgabe (Kopie 1) empfunden, in der Sie die neue sprachliche Struktur mit „werden“ interaktiv gebrauchen sollten?
5. Würden Sie solche Übungsarten in Ihrem Deutschunterricht zukünftig gerne einsetzen? Wenn „ja“, warum? Wenn „nein“, warum nicht?

II. Weitere Kommentare

Würden Sie noch Ihre weiteren Gedanken gerne erwähnen? Oder würden Sie gerne noch etwas fragen?

Abbildung 19: Fragebogen 2.1 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden

¹⁵² Das Original des Fragebogens 2.1 findet sich im Anhang.

In den Lektionsabschnitten 1 und 2 der Einheit 2 aus „studio d“ A2 wurden die erste, zweite, dritte, vierte, sechste und siebte methodische Phase abgefragt. Der Fragebogen 2.2 ist unten dargestellt.¹⁵³

I. Einschätzung der Struktur des Lektionsabschnittes mit einer unbewussten mündlichen Automatisierungsübung

(„studio d“ A2, Einheit 2, Lektionsabschnitte 1-2, Übungen 1, 2, 4 und 1, 2, 5, 6, 7)

1. Wie würden Sie die Textarbeit (Üb. 1, S. 22) im heutigen Unterricht einschätzen? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Sie gestört? Warum?
2. Wie fanden Sie die Aufgaben (Üb. 4, S. 23; Üb. 2, S. 24) zum gelesenen Text? Was war für Sie gut? Was war für Sie schlecht? Warum?
3. Wie fanden Sie die Vorgehensweise (Üb. 5a, S. 25), in der Sie die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion „Wie geht es denn deinem/ deiner/ deinen ...?“ zu zweit zunächst anwenden sollten, und danach analysiert haben (Üb. 5b, S. 25), wie diese gebildet wird? War dies für Sie positiv oder negativ? Warum?
4. Wie haben Sie die anschließende Aufgabe (Üb. 6, S. 25) empfunden, in der Sie den neuen grammatischen Stoff zum Thema „Possessivartikel im Dativ“ interaktiv gebrauchen sollten? Bewerten Sie bitte das Verfahren!
5. Wie würden Sie die Hausaufgaben (Üb. 1-4, S. 32-33) einschätzen? Was halten Sie für gut? Was halten Sie für schlecht? Warum?
6. Würden Sie solche Übungsarten in Ihrem Deutschunterricht zukünftig gerne einsetzen? Wenn „ja“, warum? Wenn „nein“, warum nicht?

II. Weitere Kommentare

Würden Sie noch Ihre weiteren Gedanken gerne erwähnen? Oder würden Sie gerne noch etwas fragen?

Abbildung 20: Fragebogen 2.2 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden

¹⁵³ Das Original des Fragebogens 2.2 findet sich im Anhang.

In Lektionsabschnitten 2 und 1 der Einheiten 3 und 9 aus „studio d“ A1 wurden die erste, dritte, vierte und sechste methodische Phase bewertet. Der Fragebogen 2.3 ist unten präsentiert:¹⁵⁴

I. Einschätzung der Struktur des Lektionsabschnittes mit einer unbewussten mündlichen Automatisierungsübung

(„studio d“ A1, Einheit 3 und 9, Lektionsabschnitte 2 und 1, Übungen 1, 4 und 1-4)

1. Wie würden Sie die Textarbeit (Üb. 1, S. 46) im heutigen Unterricht einschätzen? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Sie gestört? Warum?
2. Wie fanden Sie die Vorgehensweise (Üb. 4, S. 46), in der Sie die neue¹⁵⁵ grammatisch-lexikalische Konstruktion „Warst du schon in ...?“ zunächst interaktiv anwenden sollten, und danach analysiert haben (Tafelanschrieb), wie das Verb „sein“ im Präteritum dekliniert wird? War dies für Sie positiv oder negativ? Warum?
3. Wie haben Sie die anschließende Aufgabe (Üb. 4, S. 149) empfunden, in der Sie den neuen (Präteritum von *sein*) und alten (Wechselpräpositionen mit Dativ und Akkusativ) sprachlichen Stoff mündlich gebrauchen sollten? Was war gut, und was war schlecht? Warum?
4. Würden Sie solche Übungsarten in Ihrem Deutschunterricht zukünftig gerne einsetzen? Wenn „ja“, warum? Wenn „nein“, warum nicht?

II. Weitere Kommentare

Würden Sie noch Ihre weiteren Gedanken gerne erwähnen? Oder würden Sie gerne noch etwas fragen?

Abbildung 21: Fragebogen 2.3 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden

¹⁵⁴ Das Original des Fragebogens 2.3 findet sich im Anhang.

¹⁵⁵ In diesem Fragebogen wurde gefragt, inwiefern dieser Stoff für die Studierenden tatsächlich neu war. Denn nach dem Lehrprogramm kam das Thema „Präteritum“ erst später, aber die Form „war“ des Verbs „sein“ im Präteritum war den Studierenden aus dem Thema „Perfekt“ bekannt, in welchem sie alle drei Verbformen der starken Verben (d. h. sein – war – gewesen) auswendig lernen sollten.

Im Lektionsabschnitt 2 der Einheit 9 aus „studio d“ A1 wurden die erste, zweite, dritte, vierte, sechste und siebte methodische Phase eingeschätzt. Der Fragebogen 2.4 wurde folgenderweise konzipiert:¹⁵⁶

I. Einschätzung der Struktur des Lektionsabschnittes mit einer unbewussten mündlichen Automatisierungsübung

(„studio d“ A1, Einheit 9, Lektionsabschnitte 2, Übungen 1-5)

1. Wie würden Sie die Textarbeit (Üb. 2, S. 150) im heutigen Unterricht einschätzen? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Sie gestört? Warum?
2. Wie fanden Sie die Aufgabe (Üb. 3, S. 151) zum gelesenen Text? Was war für Sie gut? Was war für Sie schlecht? Warum?
3. Wie fanden Sie die Vorgehensweise (Üb. 4, S. 151), in der Sie den neuen grammatischen Stoff zum Thema „Perfekt“ zunächst interaktiv anwenden sollten, und danach analysiert haben (Üb. 5a und 5b, S. 151), wie dieser gebildet wird? War dies für Sie positiv oder negativ? Warum?
4. Wie würden Sie die anschließende Aufgabe (Üb. 5c, S. 151) beurteilen, in der Sie den neuen grammatischen Stoff zum Thema „Perfekt“ schriftlich implementieren sollten? Hatten Sie Schwierigkeiten oder war die Aufgabenstellung verständlich?
5. Wie würden Sie die Hausaufgaben (Üb. 4, S. 157) einschätzen? Was halten Sie für gut? Was halten Sie für schlecht? Warum?
6. Würden Sie solche Übungsarten in Ihrem Deutschunterricht zukünftig gerne einsetzen? Wenn „ja“, warum? Wenn „nein“, warum nicht?

II. Weitere Kommentare

Würden Sie noch Ihre weiteren Gedanken gerne erwähnen? Oder würden Sie gerne noch etwas fragen?

Abbildung 22: Fragebogen 2.4 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden

¹⁵⁶ Das Original des Fragebogens 2.4 findet sich im Anhang.

Im Lektionsabschnitt 2 der Einheit 12 aus „studio d“ A2 sind alle sieben methodischen Phasen zu finden. Der Fragebogen 2.5 wurde wie folgt entwickelt:¹⁵⁷

I Einschätzung der Struktur des Lektionsabschnittes mit einer unbewussten mündlichen Automatisierungsübung

(„studio d“ A2, Einheit 12, Lektionsabschnitte 2, Übungen 1-8 und ein Wechselspiel)

1. Wie würden Sie die Textarbeit (Üb. 1, S. 194) im heutigen Unterricht einschätzen? Was hat Ihnen gefallen? Was hat Sie gestört? Warum?
2. Wie fanden Sie die Aufgaben (Üb. 2, S. 194) zum gelesenen Text? Was war für Sie gut? Was war für Sie schlecht? Warum?
3. Wie fanden Sie die Vorgehensweise (Üb. 3, S. 194), in der Sie den neuen grammatischen Stoff zum Thema „um + zu + Infinitiv“ zu zweit zunächst anwenden sollten, und danach analysiert haben (Üb. 4a und 4b, S. 195), wie dieser gebildet wird? War dies für Sie positiv oder negativ? Warum?
4. Wie würden Sie die anschließenden grammatisch-lexikalischen Übungen 4c, 5 und 6 auf S. 195 beurteilen, in denen Sie den neuen grammatischen Stoff zum Thema „um + zu + Infinitiv“ implementieren sollten? Hatten Sie Schwierigkeiten oder war die Aufgabenstellung verständlich?
5. Bewerten Sie bitte den Aufbau der Übungen 7a, 7b und 8 auf S. 195, in deren Rahmen Sie die Sätze mit „um + zu + Infinitiv“ und „damit“ vergleichen und gebrauchen sollten! Begründen Sie bitte Ihre Meinung!
6. Wie würden Sie die Hausaufgaben (Üb. 5-8, S. 202-203) einschätzen? Was halten Sie für gut? Was halten Sie für schlecht? Warum?
7. Würden Sie solche Übungsarten in Ihrem Deutschunterricht zukünftig gerne einsetzen? Wenn „ja“, warum? Wenn „nein“, warum nicht?

¹⁵⁷ Das Original des Fragebogens 2.5 findet sich im Anhang.

II Weitere Kommentare

Würden Sie noch Ihre weiteren Gedanken gerne erwähnen? Oder würden Sie gerne noch etwas fragen?

Abbildung 23: Fragebogen 2.5 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Fragebogen 1 und der Fragebogen 2 auf eine breite Datensammlung in Bezug auf die persönlichen Daten, die lehr- und lernkulturellen Faktoren und die Bewertung des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens seitens der Studierenden abzielen. Die Datensammlung wurde deswegen breit angelegt, weil eine selektive Auswertung davon immer möglich ist. Die Prozedur der Datenaufbereitung und -auswertung dieser Leitfäden sowie das Gesamtresümee, problematische Aspekte und der Forschungsausblick hinsichtlich der Lehr- und Lernkultur und der beispielbasierten Automatisierung finden sich in Kapiteln 4.2 und 4.4.

3.2.3.5 Gruppeninterviews mit Studierenden

Gruppeninterviews als Erhebungsinstrument

Da Gruppeninterviews den Zugang zur Innensicht der Befragten bezüglich der erforschten Thematik ermöglichen sowie zur Ermittlung der Einzel- und Gruppenauffassungen beitragen (vgl. Caspari et al. 2003: 502), wurden sie als ein weiteres Forschungsinstrument ausgewählt. Vorteilhaft ist auch die Tatsache, dass zum gleichen Zeitpunkt und am gleichen Ort eine höhere Anzahl von Interviewten befragt werden kann (vgl. Flick 2005: 170). Dennoch nennen Cohen, Manion & Morrison (2000: 287) zwei Nachteile dieser Erhebungsmethode: Erstens können einige Interviewpersonen eine schwache Ausdrucksfähigkeit aufweisen und eher zur dominierenden Gruppenmeinung neigen. Zweitens können Leitpersonen die Gruppenmeinung stark beeinflussen. Im Interviewverlauf konnten diese Befürchtungen nicht festgestellt werden, denn es wurden diverse Meinungen geäußert (siehe dazu die Ergebnisse der Gruppeninterviews in Kapitel 4.4.4.3).

Boeckmann (2006a: 68-69) nennt drei wesentliche Bestimmungsfaktoren für ein Gruppeninterview: Gruppengröße, Vertrautheit der Gruppe untereinander und mit dem Interviewer sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme. Diese Kriterien wurden in der realisierten Studie erfüllt. Denn die zwei Gruppen waren übersichtlich, die Studierenden kannten einander mindestens seit 8 und mich seit fast 2 Monaten. Die Teilnahme am Interview war freiwillig. Als Dank für die Hilfe lud ich die Studierenden der Gruppe 1 und 2, die unter den Studierenden als Hauptforschungsteilnehmer galten, in eine Gaststätte ihrer Wahl zum Mittagessen ein. Ich gehe davon aus, dass eine ungezwungene Gesprächsatmosphäre die Wahrhaftigkeit der Aussagen begünstigte.

Interviewsituationen

Wie bereits angemerkt, wurde jedes Gruppeninterview in einer Gaststätte realisiert. Vor der Mahlzeit bedankte ich mich bei den Studierenden für ihre Hilfe und ihr Vertrauen und holte ihr Einverständnis zur Interviewdurchführung ein (siehe dazu Altrichter & Posch 1998: 146). Die beiden Gruppeninterviews wurden mit der Erlaubnis der Studierenden digital aufgezeichnet. Alle Interviewfragen wurden von mir in Russisch oder Ukrainisch mündlich formuliert sowie mit Beispielen aus dem durchgeführten Unterricht bekräftigt. Dabei wurden die Fragen an die gesamte Gruppe und nicht an einzelne Personen gerichtet (siehe dazu Bohnsack 2008: 380).

Wegen der schlechten Akustik bat ich die Studierenden, bei der Beantwortung der Fragen das Diktiergerät vor dem Mund zu halten und deutlich zu sprechen. Zunächst musste sie ihre Namen benennen, damit ich sie bei der Auswertung besser identifizieren konnte, und danach äußerten sie sich zur gegebenen Thematik. In die Verteilung und Reihenfolge der Redebeiträge der Studierenden mischte ich mich nicht ein (siehe dazu Bohnsack 2008: 381). Das bedeutet, dass die Studierenden die Abfolge ihrer Aussagen selbst bestimmten. Am Ende jeder Frage fasste ich die geäußerten Standpunkte der Studierenden kurz zusammen. Sie teilten mir mit, ob ich sie richtig verstanden und einer entsprechenden Kategorie zugeordnet habe. Dadurch wurde kommunikative Validierung gesichert.

Es ist zu betonen, dass den Studierenden mitgeteilt wurde, dass sich alle Fragen auf die Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache und nicht auf mich persönlich beziehen. So wurden sie aufgefordert, sowohl Lob als und Kritik offen zu äußern und diese dabei zu begründen.

Erhebung der Interviewinhalte

Ziel der Durchführung der Gruppeninterviews war es, die Sicht der Studierenden zum beispielbasierten Automatisierungsverfahren weiter zu erforschen. Denn bei der Analyse der Antworten zum Fragebogen 2 fiel mir auf, dass sich bei den Studierenden unterschiedliche Meinungen hinsichtlich der beispielbasierten Automatisierungsübungen herausbildeten. Ich wollte die Gründe dafür unbedingt ermitteln. Daher war die Entscheidung, Gruppeninterviews durchzuführen, eher spontan und entsprach dem Prinzip „Flexibilität“ der qualitativen Forschung (vgl. Lamnek 2005: 25-26).

In zwei Gruppeninterviews wurden jeweils vier Fragen behandelt. Bei Frage 1 ging es um die Automatisierung von sprachlichen Strukturen mit vorheriger Kognitivierung versus Automatisierung ohne vorherige Kognitivierung. In Frage 2 wurde die Relation zwischen der vollständigen und portionierten Materialvermittlung thematisiert. Frage 3 behandelte die flüssige versus korrekte Sprachproduktion. In Frage 4 wurde das Verhältnis zwischen mündlicher und schriftlicher Einübung und Festigung beleuchtet. Die Fragen der Gruppeninterviews sind unten dargestellt:¹⁵⁸

1. Ist es für Sie besser, wenn Sie vor der Anwendung einer neuen grammatisch-lexikalischen Struktur deren Gebrauchsregeln kennen, oder wenn Sie die Regeln erst nach der Anwendung davon erarbeiten? Erklären Sie bitte warum!
2. Was ist für Sie besser, wenn Ihnen der neue grammatische Stoff vollständig oder portioniert vermittelt wird? Warum?
3. Ist für Sie Flüssigkeit im ersten Studienjahr wichtig? Oder ist für Sie Korrektheit im ersten Studienjahr vorrangig? Sind die beiden Aspekte von Bedeutung? Wollen Sie lieber langsam und korrekt oder flüssig und mit bestimmten Fehlern

¹⁵⁸ Das Original des Leitfadens für das Gruppeninterview findet sich im Anhang.

sprechen lernen? Warum denken Sie so? 4. Bevorzugen Sie die schriftliche oder die mündlichen Form beim anfänglichen Üben des neuen grammatischen bzw. grammatisch-lexikalischen Stoffes? Warum?
--

Abbildung 24: Leitfaden für das Gruppeninterview des zweiten Studienabschnittes mit den Studierenden der Gruppe 1 und 2

Abschließend lässt sich sagen, dass mit dem Gruppeninterview-Leitfaden folgende Aspekte wie beispiel- und regelbasierte Automatisierung, portionierte und vollständige Stoffvermittlung, Korrektheit und Flüssigkeit sowie mündliche und schriftliche Übungsform tiefer erfragt wurden. Dadurch wurde erhofft, die subjektiven Sichtweisen der Studierenden besser zu verstehen und genauer auszuwerten. Die Prozedur der Datenaufbereitung und -auswertung sowie das Gesamtresümee, problematische Aspekte und der Forschungsausblick hinsichtlich des Inhalts dieses Leitfadens sind in Kapiteln 4.2 und 4.4.5 zu finden.

4. Aufbereitung und Auswertung der Untersuchung

„Erst besinnen, dann beginnen!“

(deutsches Sprichwort)

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen und der Methodik und Durchführung der Untersuchung wird in diesem Kapitel die Prozedur der Datenaufbereitung und -auswertung sowie die Gesamtauswertung des ersten und zweiten Studienabschnittes präsentiert. In Punkt 4.1 werden zunächst die Dokumente des Forschungsortes analysiert. Aufgrund der erhobenen Daten aus den Interviews und Fragebögen (siehe dazu Kapitel 3.2) werden danach in Punkt 4.2 das Verfahren der Datenaufbereitung und -auswertung beschrieben. Bei der Datenaufbereitung wird die Auswahl der Protokollierungstechnik „Wörtliche Transkription“ begründet und die weiteren Besonderheiten der Transkription problematisiert. Bei der Datenauswertung werden die Gründe zum Zugriff auf das codierend-kategorisierende Verfahren erklärt sowie die Hauptschritte bei der Analyse des Datenmaterials dargelegt.

Anhand der in Abschnitt 4.2 erarbeiteten Kategorien erfolgt weiterhin die Analyse des ausgewählten Datenmaterials. So wird in Abschnitt 4.3 die Gesamtauswertung des ersten Abschnittes der Untersuchung dargestellt. Hier werden persönliche Daten der Lehrenden und deren Auffassungen zum Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion herangezogen. In Abschnitt 4.4 wird die Gesamtauswertung des zweiten Abschnittes der Untersuchung beleuchtet, wobei auf persönliche Daten der Forschungsbeteiligten, d. h. der Lehrenden und der Studierenden, auf deren lehr- und lernkulturellen Einflüsse sowie auf deren Einstellungen zur regel- und beispielbasierten Automatisierung eingegangen wird. Außerdem werden hier die Unterrichtsdurchführungen analysiert. Sowohl in Punkt 4.3 als auch in Punkt 4.4 werden problematische Aspekte des ersten und des zweiten Abschnittes der Untersuchung thematisiert sowie deren Lösungswege und Forschungsausblick aufgezeigt. In Punkt 4.5 werden die Ergebnisse der Untersuchung in Form von erarbeiteten Hypothesen bzw. Schlüsselthesen dargestellt.

4.1 Analyse der Dokumente des Forschungsortes

In diesem Unterkapitel wird versucht, einen Teil der Lehr- und Lernkultur an der Pädagogischen Universität bei der Ausbildung von zukünftigen Fremdsprachenlehrenden zu beschreiben. Dafür werden die Dokumente des Forschungsortes herangezogen, welche als Indikatoren der Lehr- und Lernkultur gelten. So werden zunächst das Curriculum der Fakultät für fremdsprachliche Philologie und das Lehrprogramm „Methodik der Vermittlung des Deutschen in Sekundarstufen“ analysiert.

Da die dieser Arbeit zugrunde liegende empirische Studie grundsätzlich in zwei Gruppen¹⁵⁹ des ersten Studienjahres (des 2. Semesters) im Fach „Zweitfremdsprache Deutsch“ realisiert wurde, wird im Weiteren das Lehrprogramm dieses Kurses analysiert. Bei der Analyse des Lehrprogramms werden dessen Ziele, Aufgaben und Aufbau erörtert. Abschließend wird das in diesem Fach eingesetzte Hauptlehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ von Popov & Popok (2003)¹⁶⁰ betrachtet. Zunächst werden hier Zielgruppe und Lehr- und Lernziele des Lehrbuches thematisiert. Danach werden in Bezug auf Neuner & Hunfeld (1993) Aufbau von Lektionen, Grammatikdarstellung, Lektionstexte und Arbeit daran, Übungsformen und Tests sowie Lehrstoffprogression von „Praktisches Deutsch 1“ ausgewertet. Zur Analyse des Lehrbuches wurde die Arbeit von Neuner & Hunfeld (1993) herangezogen, weil aufgrund deren übersichtlichen und fundierten Herangehensweise gezeigt werden kann, ob das Lehrbuch einem traditionellen oder einem kommunikativen Konzept entspricht.

¹⁵⁹ Die Gruppen, in denen Englisch als Erst- und Deutsch als Zweitfremdsprache unterrichtet werden, wurden deswegen gewählt, weil die Studierenden Anfänger beim Deutschlernen mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau A1-A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sein sollen, für welche sich der erste und der zweite Band von „studio d“ zu Forschungszwecken am besten eignen. Außerdem verlief der Einstieg in diese Gruppen reibungsloser (siehe dazu Kapitel 3.1.6.4).

¹⁶⁰ Die Erstauflage dieses Lehrbuches erschien 1978 und wurde fast unverändert nachgedruckt (siehe dazu Popov & Popok 1978).

4.1.1 Curriculum der Fakultät für fremdsprachliche Philologie

An der Fakultät für fremdsprachliche Philologie der Pädagogischen Universität, an der zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte ausgebildet werden, können drei akademische Grade wie Bachelor in der Fachrichtung „Lehrer für eine Fremdsprache und Weltliteratur“, Spezialist mit dem Schwerpunkt „Lehrer für zwei Fremdsprachen und Weltliteratur“ und Magister mit der Qualifikation „Hochschullehrer für eine Fremdsprache“ erlangt werden (vgl. Curriculum 2010). Die Studierenden erlernen eine Erstfremdsprache als Hauptfach und eine Zweitfremdsprache als Nebenfach.

Die an der Fakultät zu erlernenden Pflicht- und Wahlpflichtfächer werden in einem dafür vorgesehenen Semester angeboten und lassen sich in zwei Kategorien einordnen: berufsorientierte und allgemeinbildende. Im Rahmen des Bachelor-Studiums gehören zu den berufsorientierten Pflichtfächern Fachdisziplinen wie praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion, praktische Phonetik und praktische Grammatik der Erstfremdsprache, Zweitfremdsprache, theoretische Grammatik, Sprachgeschichte, Lexikologie, theoretisches und praktisches Übersetzen, Stilistik, Landeskunde, Literatur und Unterrichtsmethodik der Erstfremdsprache; pädagogische Disziplinen wie Pädagogik, Grundlagen pädagogischen Könnens, Geschichte der Pädagogik, vergleichende und Sozialpädagogik; psychologische Disziplinen wie allgemeine Psychologie, pädagogische Psychologie, Sozialpsychologie sowie weitere philologische Disziplinen wie Einführung in die Sprachwissenschaft, Latein und Weltliteratur (vgl. Curriculum 2010). Die berufsorientierten Wahlpflichtfächer sind das Fachseminar in der Erstfremdsprache, der Fachkurs in der Literatur der Erstfremdsprache, der Fachkurs in der Zweitfremdsprache und das Fachseminar in der Zweitfremdsprache. Zu den allgemeinbildenden Pflichtfächern zählen Geschichte der Ukraine, Philosophie, Grundlagen der Wirtschaftstheorie, Soziologie, Politologie, Recht, Ukrainisch, Volkskunde, Kulturwissenschaften, Religion, Physiologie, Ethik und Ästhetik, Sport, moderne Informationstechnologien, Grundlagen der Ökologie, Valeologie sowie lebenssichere Maßnahmen und Zivilschutz. Die allgemeinbildenden Wahlpflichtfächer sind Weltgeschichte und technische Unterrichtsmedien. Außerdem müssen die Bachelor-Studierenden Praktika in Schule und Kinder-

Heillager absolvieren, Staatsexamina in Pädagogik und Geschichte der Pädagogik sowie in der Erstfremdsprache und deren Unterrichtsmethodik und Qualifikationsprüfung in der Zweitfremdsprache und deren Unterrichtsmethodik ablegen.

Nach dem Bachelor-Studium können sich die Studierenden weiterqualifizieren und sich für das Spezialist- oder Magister-Studium entscheiden. Im Rahmen des Spezialist- und Magister-Studiums werden berufsorientierte Pflichtfächer wie praktischer Unterricht mündlicher und schriftlicher Produktion, theoretische Phonetik der Erstfremdsprache, Zweitfremdsprache, allgemeintheoretischer Kurs der Zweitfremdsprache, allgemeine Sprachwissenschaft angeboten (vgl. Curriculum 2010). Die berufsorientierten Wahlpflichtfächer sind das Fachseminar der Erstfremdsprache und das Fachseminar der Zweitfremdsprache. Zu den allgemeinbildenden Pflichtfächern zählen Grundlagen des Verfassungsrechts der Ukraine, intellektuelles Eigentum und Rhetorik. Dies sind die gleichen Fächer.

Da die Studenten auf unterschiedliche Berufe, d. h. Lehrer für zwei Fremdsprachen und Weltliteratur und Hochschullehrer für eine Fremdsprache, vorbereitet werden, finden sich auch unterschiedliche Fächer in diesen Bildungsgängen. Im Kontext des Spezialist-Studiums sind dies Unterrichtsmethodik der Weltliteratur als berufsorientiertes sowie Testen und Prüfen als allgemeinbildendes Fach (vgl. Curriculum 2010). Außerdem müssen die Spezialist-Studierenden ein Schulpraktikum absolvieren, ein Staatsexamen in der Erstfremdsprache und deren Unterrichtsmethodik oder in der Zweitfremdsprache und deren Unterrichtsmethodik ablegen sowie eine Diplomarbeit verfassen und verteidigen. Im Zuge des Magister-Studiums werden noch berufsorientierte Pflichtfächer wie neue Technologien in Bildung und Wissenschaft, vergleichende Typologie ukrainischer und fremder Sprachen, Pädagogik im Hochschulbereich, Unterrichtsmethodik von Fremdsprachen im universitären Bereich und Geschichte linguistischer Wissenschaften angeboten. Die berufsorientierten Wahlpflichtfächer sind der Fachkurs in aktuellen Fragen der Germanistik/Romanistik. Zu den allgemeinbildenden Pflichtfächern zählen Forschungsmethodologie und -methodik sowie Hochschulbildung und Bologna-Prozess. Außerdem müssen die Magister-Studierenden ein Schul- und Hochschulpraktikum

absolvieren, eine Qualifikationsprüfung in der Erstfremdsprache ablegen sowie eine Magisterarbeit verfassen und verteidigen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass das Fremdsprachenstudium an der Fakultät für fremdsprachliche Philologie der Pädagogischen Universität mit dem traditionellen Hochschulkonzept von Borodulina et al. (1982) vergleichbar ist (siehe Kapitel 2.2.9). Denn dieses ist philologisch, d. h. sprach- und literaturwissenschaftlich, aufgebaut und unterscheidet sich gravierend z. B. vom DaF-Studium der Friedrich-Schiller-Universität Jena, welches stärker an der Didaktik und Methodik der Fremdsprachenvermittlung und weniger an linguistischen und allgemein sprachwissenschaftlichen Aspekten orientiert ist.

Weiterhin ist anzumerken, dass die an der Pädagogischen Universität angebotenen pädagogischen und psychologischen Lehrgänge keinen unmittelbaren Bezug auf die Didaktik und Methodik der Fremdsprachenvermittlung haben. Denn diese werden von Pädagogen und Psychologen des entsprechenden Lehrstuhls der Universität unterrichtet, welche keine Fremdsprachendidaktiker sind. Das Prinzip lautet daher Pädagogik im Namen der Pädagogik und Psychologie im Namen der Psychologie.

Ferner ist zu betonen, dass im Fremdsprachenstudium an der Pädagogischen Universität auch kultur-, wirtschafts-, sozial-, rechts- und naturwissenschaftliche Fächer angeboten werden, welche der Allgemeinbildung und nicht einer gezielten Spezialisierung von Studierenden dienen. Es ist davon auszugehen, dass dies für viele Studierende als eine unnötige Studienbelastung betrachtet wird. In dieser Hinsicht argumentiert auch Pavlychko (2010: 1826) curriculare Probleme des DaF-Studiums: starrer Aufbau des Curriculums, ein kleiner Spielraum für obligatorische Fächer und ein unausgewogenes Verhältnis zwischen fachbezogenen und allgemeinbildende Disziplinen.

4.1.2 Lehrprogramm „Methodik der Fremdsprachenvermittlung (des Deutschen) in Sekundarschulen“

Das Lehrprogramm „Methodik der Fremdsprachenvermittlung (des Deutschen) in Sekundarschulen“ wurde herangezogen, weil man darauf basierend die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden ablesen und Schlüsse in Bezug auf die lehr- und lernkulturellen Entwicklungen ziehen kann. Bei der Analyse des Lehrprogramms wird auf dessen Gegenstand, Ziele, Aufgaben, theoretische Grundlagen und Aufbau eingegangen.

Zum Gegenstand der Lehrdisziplin „Methodik der Fremdsprachenvermittlung“ gehören methodische Richtungen, Methoden, Formen und Mittel der Fremdsprachenvermittlung in Sekundarschulen sowie die Fragen der Erziehung und Entwicklung von Schülern durch fremdsprachliche Mittel (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 3). So beschäftigt sich die Methodik neben den methodischen auch mit den pädagogischen Fragen. In dieser Hinsicht spricht Schtschukin (2006: 19) von Methodik als einer eigenständigen pädagogischen Disziplin.

Ziele der Lehrdisziplin sind eine komplexe Beschreibung von Methoden, Herangehensweisen und Verfahren der Fremdsprachenvermittlung respektive die Analyse von Fragestellungen der heutigen Fremdsprachenforschung (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 3).

Die Aufgabe der Disziplin besteht darin, dass sich die Studierenden fundiertes Wissen aneignen

- über die Verbindung der Methodik der Fremdsprachenvermittlung mit Sprachgeschichte, Lexikologie, Kulturwissenschaften, theoretischer Grammatik, Pädagogik, Soziolinguistik, Psychologie und Psycholinguistik;
- über den heutigen Stand der Methodik als Wissenschaft;
- über die Theorie und Praxis der Fremdsprachenvermittlung (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 3).

Die theoretische Grundlage der Methodik bilden Psychologie, Pädagogik, Linguistik, Psycholinguistik und Soziolinguistik (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 4). Daher gilt Methodik als „Anhängsel“ an diese Wissenschaften oder als „Umsetzer“ dieser Theorien und nicht als eine selbständige Fachwissenschaft im Sinne der Fremdsprachendidaktik (siehe dazu Neuner 1991b: 13).

Der Kurs „Methodik der Fremdsprachenvermittlung in Sekundarschulen“ dauert zwei Semester und besteht aus vier Modulen (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 8ff.).¹⁶¹ Im ersten Modul werden theoretische Grundlagen der Methodik der Fremdsprachenvermittlung in vier thematischen Einheiten beleuchtet (ebd.: 10). Im ersten Thema wird auf Methodik als Wissenschaft der Fremdsprachenvermittlung sowie deren Verbindung mit Bezugswissenschaften eingegangen (ebd.: 10). Im zweiten Thema werden die Hauptvermittlungsmethoden von Fremdsprachen, d. h. Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode, audio-linguale und audio-visuelle Methode, suggestive Methode, *Silent Way* und kommunikative Methode thematisiert (ebd.: 10). Im dritten Thema werden Ziele, Inhalt und Mittel der Fremdsprachenvermittlung betrachtet.

Im zweiten Modul werden die Methodik der Herausbildung der linguistischen (*мовна*) Kompetenz sowie die Kontrolle ihres Entwicklungsstandes in drei thematischen Einheiten problematisiert. Im ersten Thema wird die Herausbildung der fremdsprachlichen phonetischen Kompetenz erörtert. Im zweiten Thema werden die Herausbildung der fremdsprachlichen grammatischen Kompetenz, Rolle und Stellung der Grammatik sowie typische grammatische Übungen diskutiert. Im dritten Thema werden die Herausbildung der fremdsprachlichen lexikalischen Kompetenz sowie Semantisierungswege von neuen lexikalischen Einheiten analysiert (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 10). Die Entwicklung der linguistischen Kompetenz erfolgt kontrastiv, d. h. aufgrund des bewussten Vergleichs von mutter- und fremdsprachlichen Erscheinungen (ebd.: 5).

¹⁶¹ Die inhaltliche Struktur des Kurses knüpft an die „Methodik der Fremdsprachenvermittlung in Sekundarschulen“ von Nikolayeva et al. (2002). Dabei bezieht sich das Autorenkollektiv sowohl auf einheimische als auch auf westliche Didaktiker und Methodiker.

Im dritten Modul werden die Fragen der Herausbildung der fremdsprachlichen pragmatischen bzw. kommunikativen (*мовленнєва*) Kompetenz in fünf thematischen Einheiten behandelt. Im ersten Thema wird die Herausbildung der fremdsprachlichen Hörkompetenz thematisiert. Im zweiten Thema werden die Herausbildung der fremdsprachlichen Lesekompetenz sowie Lesearten im Fremdsprachenunterricht analysiert. Im dritten Thema werden die Herausbildung der fremdsprachlichen mündlichen Kompetenz sowie monologische und dialogische Formen des Sprechens problematisiert. Im vierten Thema werden die Herausbildung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz, Rolle und Stellung des Schreibens sowie schriftliche Übungsarten behandelt. Im fünften Thema werden die Organisation und Durchführung der Kontrolle sowie Objekte, Arten und Formen der Kontrolle erörtert (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 11).

Im vierten Modul werden die Planung und Gestaltung der Arbeit im schulischen Unterricht und außerhalb dessen in drei Themen bearbeitet. Im ersten Thema werden allgemeine Charakteristika des Unterrichtsprozesses in Schulen sowie Aufgabe, Besonderheiten und Inhalt des Fremdsprachenunterrichts in Grund-, Mittel- und Oberschule thematisiert. Im zweiten Thema werden die Planung des Lehr- und Lernprozesses, unterschiedliche Planungsformen sowie die Besonderheiten der Planung des Fremdsprachenunterrichts analysiert. Im dritten Thema wird die Typologie von Unterrichtseinheiten behandelt (vgl. Lehrprogramm „Methodik“ 2010: 11-12).

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Lehrdisziplin „Methodik der Fremdsprachenvermittlung“ als „Anhängsel“ an psychologische, pädagogische und linguistische Schulen betrachtet werden kann. Denn diese geht vom systemlinguistischen Verständnis der Fremdsprachenvermittlung aus. Dies bedeutet, dass zunächst das linguistische System, d. h. phonetische, grammatische und lexikalische Kenntnisse, gesichert werden soll, bevor mit der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz begonnen wird. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in der Ukraine die Lehrdisziplin „Methodik der Fremdsprachenvermittlung“ sowohl bei der Ausbildung von Linguisten als auch von Fremdsprachenlehrenden ähnlich aufgebaut ist. Weiterhin ist kritisch zu bemerken, dass Methodik im

Rahmen der Lehrerausbildung zu kurz vorkommt: zwei Semester mit einer Doppelstunde in der Woche sind einfach zu wenig.

4.1.3 Lehrprogramm des 1. Studienjahres für das Fach „Zweitfremdsprache Deutsch“

Die Lehrdisziplin „Deutsch als zweite Fremdsprache“ verfolgt im 1. Studienjahr praktisches, berufsorientiertes sowie Entwicklungs- und Erziehungsziel (vgl. Lehrprogramm „Zweitfremdsprache Deutsch“ 2010: 4). Im Rahmen des praktischen Ziels haben die Studierenden eine linguistische, kommunikative und soziokulturelle Kompetenz zu entwickeln (ebd.: 4). Die Entwicklung der linguistischen Kompetenz erfolgt aufgrund der kontrastiven Analyse der ukrainischen bzw. russischen und der deutschen Sprache, die Entwicklung der kommunikativen und soziokulturellen Kompetenz anhand der kommunikativen Methode (ebd.: 3). Das berufsorientierte Ziel besteht darin, dass sich die Studierenden als zukünftige DaF-Lehrkräfte ein methodisches Wissen anzueignen beginnen, welches im weiteren Studienverlauf ausgebaut wird (ebd.: 4). Das Entwicklungs- und Erziehungsziel beinhaltet die Aneignung des Sprachsystems des Deutschen sowie die Herausbildung einer positiven Einstellung zur deutschen Sprache und zur Kultur deutschsprachiger Länder vonseiten der Studierenden (ebd.: 4).

Die Aufgabe der Lehrdisziplin äußert sich darin, dass die Studierenden (vgl. Lehrprogramm „Zweitfremdsprache Deutsch“ 2010: 4)

1. Fähigkeiten und Fertigkeiten in Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben herausbilden;
2. Automatismen bei Aussprache und Lesen sowie in mündlicher und schriftlicher Produktion entwickeln;
3. das angeeignete Material in Bezug auf Sphäre, Ziel und Teilnehmer der Kommunikation variieren;
4. logisches Denken, Vorstellungskraft und Lernstrategien entwickeln, selbständig arbeiten lernen sowie unterschiedliche Gedächtnisarten einbeziehen;

5. ihre Kenntnisse und Lernerfahrungen einschätzen, analysieren und vervollkommen.

Die Lehrdisziplin besteht aus 18 Themen, deren inhaltliche Gestaltung eine linguistische Progression aufweist. Dies bedeutet, dass jede thematische Einheit primär auf die fortführende Aneignung des phonetischen, grammatischen und lexikalischen Stoffes (vgl. Lehrprogramm „Zweitfremdsprache Deutsch“ 2009: 7ff.), und nicht auf die Entwicklung der Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit abzielt. Sprachhandlungen werden, wenn überhaupt, am Rande des zu erwerbenden linguistischen Wissens und Könnens angegeben.¹⁶² Beispielfhaft handelt es sich bei Thema 2 darum, dass sich die Studierenden ihr Wissen über Leseregeln von kurzen und langen Vokalen, Deklination von Verben im Präsens sowie Bildung von einfachen und zusammengesetzten Grundzahlen aneignen respektive ihr Können in Deklinieren von Verben im Präsens, korrektem Bilden und Gebrauch von Grundzahlen und deren auditiven Wahrnehmung sowie monologischem Berichten zum Thema „Ich bin Student“ entwickeln (ebd.).

Zu bemerken ist, dass bei der Förderung der mündlichen Fremdsprachenproduktion ausschließlich auf den korrekten Gebrauch von erlernten sprachlichen Erscheinungen bezogen wird (vgl. Lehrprogramm „Zweitfremdsprache Deutsch“ 2010: 7ff.). Der flüssige Gebrauch von sprachlichen Äußerungen spielt gar keine Rolle.

Es lässt sich sagen, dass die deutsche Sprache im Fach „Zweitfremdsprache Deutsch“ im systemlinguistischen Sinne vermittelt wird. Dies zeigt sich daran, dass das monologische und dialogische Sprechen erst nach dem isolierten Training des phonetischen, grammatischen und lexikalischen Materials praktiziert werden. Also sind hier sprachliche Kenntnisse und nicht Sprachhandlungen der Ausgangspunkt des Unterrichts.

¹⁶² Im gesamten Kurs werden folgende Sprachhandlungen explizit angegeben: sich vorstellen, jemanden begrüßen, nach dem Befinden fragen, über das Fremdsprachenlernen erzählen, über den Tagesablauf erzählen, jemanden einladen, über seine Pläne für das Wochenende berichten, über das Wochenende erzählen, über die Freizeit und Hobbys erzählen, über seine Familie und Familienverhältnisse erzählen, über seine Wohnung und sein Traumhaus erzählen, nach der Wohnung suchen, die Wohnungssuche inserieren, jemanden beschreiben, über Kleidung sprechen und Kleidung kaufen.

4.1.4 Hauptlehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ von Popov & Popok (2003)

Hinsichtlich der Charakterisierung der Lehrwerkanalyse nach Neuner & Hunfeld (1993) wird bei der Heranziehung des Hauptlehrbuches¹⁶³ „Praktisches Deutsch 1“ von Popov & Popok (2003) dessen Lektionsaufbau, Grammatikdarstellung, Lektionstexte und Arbeit daran, Übungsformen und Tests sowie Lehrstoffprogression beleuchtet. Eingangs werden die Zielgruppe und Lehr- und Lernziele von „Praktisches Deutsch 1“ thematisiert.

4.1.4.1 Zielgruppe sowie Lehr- und Lernziele

Das Lehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ richtet sich überwiegend an Studienanfänger¹⁶⁴ der deutschen Sprache an Fakultäten und Hochschulen für Fremdsprachen (vgl. Popov & Popok 2003: 3). Laut den Verfassern verfolgt „Praktisches Deutsch 1“ folgende Lehr- und Lernziele (ebd.: 3):

- Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der mündlichen Sprache, d. h. Hören und Sprechen;
- Herausbildung von Fertigkeiten in der Aussprache, Intonation und Orthographie;
- Herausbildung von Fertigkeiten im Lesen und Verstehen von Lehrbuch- und zusätzlichen adaptierten Texten.

Das Lehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ wurde also für eine spezifische Zielgruppe, d. h. für Studierende, die Deutsch als Nebenfach erlernen, erarbeitet. Dabei werden primär formalsprachliche Lehr- und Lernziele angestrebt, nach welchen das linguistische System der deutschen Sprache gesichert werden soll (vgl. Neuner 1991e: 177). Kommunikative bzw. pragmatische Lehr- und Lernziele, nach welchen die Studierenden eine Verstehens- und Verständigungsfähigkeit für die Alltagskommunikation entwickeln (vgl. Krüger

¹⁶³ Ergänzend zu „Praktisches Deutsch 1“ werden folgende westeuropäische Lehrwerke wie „Themen neu“ und „Delphin“ eingesetzt. Dies beruht auf der Aussage der Lehrkraft aus dem ersten Interview des zweiten Abschnittes der Untersuchung.

¹⁶⁴ Bei diesem Lehrbuch gibt es keine Angaben zu Sprachkönnensstufen. Nach den darin behandelten Themen kann es dem Niveau A1-A2 nach dem GeR zugerechnet werden.

1991a: 17f.), werden an keiner Stelle erwähnt. Außerdem wird die Frage einer kombinierten und integrierten Herausbildung von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben nicht thematisiert (ebd.: 18).

4.1.4.2 Lektionsaufbau

„Praktisches Deutsch 1“ teilt sich in einen Einführungs- und einen Grundkurs. Der Einführungskurs beinhaltet 15, und der Grundkurs 28 Lektionen. Jede Lektion des Einführungskurses besteht aus zwei Teilen. Im ersten Lektionsteil werden Aussprache und Intonation in der mündlichen Sprache und beim Lesen von dialogischen Lehrbuchtexten praktiziert sowie Grammatik und Wortschatz eingeführt und vorrangig in der mündlichen Sprache geübt (vgl. Popov & Popok 2003: 3-5). Im zweiten Lektionsteil werden phonetische Kontrollübungen sowie lexikalisch-grammatische Übungen zur Festigung des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen in der mündlichen und schriftlichen Sprache realisiert (ebd.: 5). Jede Lektion soll mit dem Lesen des Lehrbuchtextes zur Kontrolle, einem Rollenspiel aufgrund eines Bildes zum gelesenen Text und mit dem Beantworten von Fragen zum Thema abgeschlossen werden (ebd.: 5-6). Lektion 5, 10 und 15 dienen der Wiederholung des gelernten grammatischen und lexikalischen Stoffes (ebd.: 6). Der lexikalische, grammatische und phonetische Stoff des Einführungskurses soll die Basis für den zu bearbeitenden Stoff des Grundkurses bilden (ebd.: 6).

Ziel des Grundkurses ist es, Aussprache und Intonation in der mündlichen Sprache und beim Lesen von monologischen und dialogischen Lehrbuchtexten weiter zu trainieren sowie lexikalisch-grammatische Strukturen in der mündlichen Sprache zu festigen (vgl. Popov & Popok 2003: 6). Jede Lektion des Grundkurses setzt sich aus vier Teilen zusammen. Im ersten Lektionsteil werden der grammatische Stoff eingeführt sowie grammatische Übungen dazu realisiert (ebd.: 6). Im zweiten Lektionsteil wird der neue Wortschatz vermittelt und vorwiegend in mündlichen Übungen angewendet (ebd.: 6). Im dritten Lektionsteil ist ein monologischer oder ein dialogischer Lehrbuchtext platziert (ebd.: 7). Der vierte Lektionsteil besteht aus gesprächsvorbereitenden (*подготовительные*) und Sprechübungen (*речевые*): Gesprächsvorbereitende Übungen

sind Übungen, bei denen lexikalisch-grammatische Erscheinungen nach dem vorgegebenen Muster mündlich und schriftlich gebraucht werden (ebd.: 8).¹⁶⁵ Sprechübungen sind für die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten sowohl des vorbereiteten als auch des spontanen Sprechens vorgesehen (ebd.: 8). Jede Lektion soll mit einem Gespräch zum bearbeiteten Thema abgerundet werden (ebd.: 8).

Neben dem Einführungs- und Grundkurs findet sich im Anhang des „Praktisches Deutsch 1“ zusätzliches Material, welches einen integralen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses bilden soll (vgl. Popov & Popok 2003: 9). Ziel des zusätzlichen Materials ist es, lexikalisch-grammatische Kenntnisse der Studierenden zu systematisieren und zu kontrollieren (ebd.: 9). Das Material teilt sich in 8 Abschnitte. Jeder Abschnitt besteht aus Laborarbeiten, zusätzlichen Texten mit Übungen und Tests. Die Laborarbeiten, welche auf lexikalisch-grammatischen Übungen stützen, tragen zur Aktivierung des sprachlichen Materials und zur Entwicklung der auditiven Fertigkeiten bei (ebd.: 9). Die Texte, welche mit dem sprachlichen Stoff der Lektionen verbunden sind, zielen auf die Entwicklung der Hör-, Lese- und Sprechfertigkeiten¹⁶⁶ ab (ebd.: 10). Dabei werden globales und detailliertes Textverständnis geschult (ebd.: 10). Aufgrund der Tests werden Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden kontrolliert (ebd.: 10).

Im Weiteren wird der Aufbau der Lektion 25 des Grundkurses exemplarisch dargestellt, um die Vermittlung des grammatischen Themas „Perfekt“ zwischen „Praktisches Deutsch 1“ und „studio d“ zu vergleichen (vgl. Kapitel 4.4.1). Diese Lektion zum Thema „Wochenende“ wird mit der Präsentation des grammatischen Stoffes „Verben im Perfekt“ eröffnet, wobei Bildung und Gebrauch des Perfektes, des Partizips II von schwachen und starken Verben, die Wortstellung im Perfekt sowie die Bildung der Verben „haben“ und „sein“ im Präteritum erläutert werden. Abbildung 25 veranschaulicht die Grammatikvermittlung in dieser Lektion:

¹⁶⁵ Zu den gesprächsvorbereitenden Übungen zählen Übungen 1-5; 12 und 13 des Grundkurses (vgl. Popov & Popok 2003: 8).

¹⁶⁶ Dies unterscheidet sich stark von der Fertigkeitentwicklung im westlichen Sinne, d. h. Aktivitäten vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören.

GRAMMATIK

Verben im Perfekt. Frage: Was hat er gemacht?

Liest er noch das Buch? — Nein, er **hat** es schon **gelesen**.
Ist er noch in Leipzig? — Nein, er **ist** nach Berlin **gefahren**.

Perfekt = haben oder sein (im Präsens) + Partizip II des Verbes.

Beachten Sie:

1. Wir bilden das Perfekt mit den Hilfsverben **haben** oder **sein** im Präsens und dem **Partizip II** des Hauptverbs.

2. Das **Partizip II** kommt immer an das Ende des Satzes.

3. Das **Perfekt** bezeichnet eine Handlung in der Vergangenheit. Wir gebrauchen es hauptsächlich im Gespräch. Ich spreche Deutsch. Ich habe es an der Universität gelernt. Haben Sie Herrn Pilz gesehen? — Nein, ich habe ihn leider nicht gesehen. Schläft Uwe schon? — Ja, er ist heute um 10 Uhr schlafen gegangen.

Partizip II (von schwachen Verben) = ge + (Stamm) + t.

Partizip II (von starken Verben) = ge + (Stamm — oft mit anderem Laut) + en.

Partizip II

schwache Verben	starke Verben
Er hat ... ge-mach-t besuch-t auf-ge-setz-t studier-t	ge-holf-en bekomm-en auf-ge-schrieb-en

Beachten Sie:

1. Wir bilden das **Partizip II** von schwachen Verben mit der Vorsilbe **ge-** und der Nachsilbe **-t**: gesagt, gelernt usw.

2. Schwache Verben mit **-t, -d, -dn** usw. am Ende des Stammes haben im **Partizip II** die Nachsilbe **-et**: gearbeitet, geantwortet usw.

3. Wir bilden das **Partizip II** von starken Verben mit der Vorsilbe **ge-** und der Nachsilbe **-en**; der Stammvokal ändert sich (меняется) oft: gefahren, geblieben usw.

4. Verben mit untrennbaren Vorsilben haben kein **ge-** (begonnen, gefallen, erzählt, verbessert). Kein **ge-** haben auch Verben mit der Nachsilbe **-ieren** (studiert) und die Verben: wiederholen (wiederholt), übersetzen (übersetzt) und sich unterhalten (unterhalten).

5. Verben mit trennbaren Vorsilben haben **ge-** nach der Vorsilbe: aufgestanden, eingeschaltet usw.

6. **Partizip II** von sein — gewesen, haben — gehabt und verbringen — verbracht.

7. Statt (вместо) **Perfekt** von **haben** und **sein** gebrauchen wir oft die Formen **hatte** und **war**:

ich	hatte	war	wir	hatten	waren
du	hattest	warst	ihr	hattet	wart
er, sie, es	hatte	war	sie (Sie)	hatten	waren

Beachten Sie die Wortstellung:

1. Der Lektor **hat** die Arbeiten **durchgesehen**. 2. **Hat** der Lektor die Arbeiten **durchgesehen**? 3. Wann **hat** der Lektor die Arbeiten **durchgesehen**? 4. Herr Schulz **hat** sich am Sonntag **erkältet**. 5. **Hat** sich Herr Schulz am Sonntag **erkältet**? 6. Wann **hat** sich Herr Schulz **erkältet**? 7. **Hast** du ihm **geantwortet**? Nein, ich **habe** ihm **nicht geantwortet**.

Abbildung 25: Grammatikvermittlung (entnommen aus Popov & Popok 2003: 178-179)

Nach der Präsentation der Grammatik sind Übungen zum Training der grammatischen Form platziert. Laut den Lehrbuchautoren sollen Übung 1 (a, b, c) mündlich ohne visuelle Stütze und Übung 2 schriftlich als Hausaufgabe gemacht werden (vgl. Popov & Popok 2003: 6, 9). Abbildung 26 visualisiert diese Übungen:

<p>1. Machen Sie die folgenden Übungen nach den Mustern:</p> <p>a. Ich habe den Freund besucht. Wann haben Sie den Freund besucht?</p> <p>1. Ich habe den Freund besucht. 2. Inge hat die Zeitung für mich bekommen. 3. Ich habe die Übersetzung begonnen. 4. Ich habe den Text übersetzt. 5. Ich habe die Vokabeln wiederholt. 6. Ich habe das Wort verstanden. 7. Ich habe die Regel erklärt. 8. Ich habe in Leipzig studiert. 9. Ich habe den Sonntag dort verbracht.</p>
--

b. | Schalten Sie das Gerät ein?

Ich habe es schon eingeschaltet.

1. Schalten Sie das Gerät ein? 2. Schreiben Sie die Aufgabe auf? 3. Sehen Sie den Satz durch? 4. Nehmen Sie die Spule ab? 5. Erzählen Sie den Text nach? 6. Spielen Sie die Aufnahme ab? 7. Legen Sie das Tonband auf? 8. Schalten Sie das Tonbandgerät aus?

c. | Wer hat den Brief ...?

Wer hat den Brief geschrieben?

1. Wer hat den Brief ...? 2. Wer hat das Fenster ...? 3. Wer hat die Hausaufgaben ...? 4. Wer hat das Tonband ...? 5. Wer ist am Sonntag zu Hause ...? 6. Wer ist früh aus dem Hause ...? 7. Wer ist zum Unterricht zu spät...? 8. Wer ist heute ins Grüne ...?

2. Ergänzen Sie nach dem Muster:**

Was haben die Studenten ...? (vergessen)

Was haben die Studenten vergessen? Sie haben die Vokabeln (den Text usw.) vergessen.

1. Was hat der Student ...? (aufsetzen) 2. Wem hat die Geschichte ...? (gefallen) 3. Wem hat der Freund für die Zigaretten ...? (danken) 4. Wem hat der Tabak ...? (schaden) 5. Wem hat heute das Essen ...? (schmecken) 6. Was hat die Studentin ...? (zurückspulen) 7. Wie hat Herr Schubert ...? (aussehen) 8. Was hat dieses Fleisch ...? (kosten)

Abbildung 26: Übungen zum Training der grammatischen Form (entnommen aus Popov & Popok 2003: 179-180)

Nach dem grammatischen Teil wird eine phonetische Übung (Üb. 3) dargestellt, in welcher die Aussprache der Laute [e:], [ɛ], [l], [o:], [ɔ] und [y] anhand des zu vermittelnden Wortschatzes trainiert wird. Diese wird in Abbildung 27 visuell dargestellt:

3. Lesen Sie.			
e, ee, eh [e:]	e, ä [ɛ]	l [l]	
sehr	schlecht	Fluß	erst spät am Abend
erst	denn	Äusflug	in der Sonne liegen
See	géstern	lieber	Geht in Ordnung!
zurückkehren	Gáststätte	éinladen	Auf Wiedersehen!
o, oo [o:]	o [ɔ]	ü [y]	
wo	Sónne	Flüsse	am Müggelsee
Boot	Sónntag	Müggelsee	mit Vergnügen
óder	Órdnung	zurück	Ausflüge ins Grüne
ábholen	Wóchenende	fünfzehn	

Abbildung 27: phonetische Übung zur Aussprache (entnommen aus Popov & Popok 2003: 180)

Nach der phonetischen Übung wird in Übung 4 ein neuer Wortschatz als Liste mit Beispielen auf Deutsch und deren Übersetzungen ins Russische präsentiert. Dabei werden Rektion, Vieldeutigkeit, Gebrauch und Bildung von einigen präsentierten Wörtern extra thematisiert, um vorwiegend Kontraste zwischen der deutschen und russischen Sprache aufzuzeigen (vgl. Popov & Popok 2003: 7). Abbildung 28 visualisiert einen Ausschnitt dieser Übung:

<p>15. tánzen (tánzte, hat getánzt) танцевать; gut, schlecht, leicht, gern tanzen. Tanzen Sie gern? tánzen gehen (ging tánzen, ist tánzen gegángen) ходить танцевать (на танцы). Gehen Sie oft tanzen?</p> <p>16. lieber (сравнительная степень от „gern“) охотнее, лучше. Ich bleibe lieber zu Hause.</p> <p>17. im Fréien на лоне природы, на свежем воздухе. Verbringst du gern die Zeit im Freien?</p> <p>18. wissen (wüßte, hat gewüßt) ¹ A знать что-л.; viel, wenig, etwas, alles, das, es wissen. Das weiß ich schon. Ich weiß es nicht.</p> <p>19. wieder опять, снова. Wir sind wieder da. Wann kommst du wieder?</p> <p>20. mitkommen (kam ... mit, ist mitgekommen) приходить, прибывать, идти вместе (с кем-л.). Komm mit! Wir gehen ins Kino. Kommen Sie mit? Dieser Student kommt (nicht recht) mit. Этот студент (не очень) успевает.</p> <p>21. das Vergnügen -s, - удовольствие, радость; die Arbeit macht mir Vergnügen; viel Vergnügen! желаю (хорошо) повеселиться! Der Film hat mir viel Vergnügen gemacht; mit Vergnügen! с удовольствием! Kommen Sie heute zu uns? — Danke, mit Vergnügen!</p> <p>22. (geht) in Ordnung! все в порядке! договорились! Fährst du mit uns ins Grüne? — Ja, gern. — (Geht) in Ordnung!</p> <p>23. abholen (holte ... ab, hat abgeholt) A von D заходить, заезжать за кем-л., чем-л.; einen Freund vom Theater, vom Kino, von zu Hause abholen. Klaus holt uns um 7 Uhr von zu Hause ab.</p> <p>24. der Fluß Flusses, Flüsse река; am Fluß у реки; am Fluß sein, liegen. Das Haus liegt am Fluß.</p> <p>25. der Park -(e)s, -s парк; durch den Park gehen. Machen Sie am Sonntag einen Spaziergang durch den Park!</p> <p>So sagt der Volksmund: Es ist nicht alle Tage Sonntag. — Не все коту масленица — будет и великий пост.</p> <p style="text-align: center;">REAKTION</p> <p>einladen A für A zu D in A Ich lade Herrn Müller für den Sonntag zum Essen (ins Theater) ein.</p> <p>¹ Beachten Sie: ich weiß wir wissen du weißt ihr wißt er weiß sie wissen</p>	<p>abholen A von D Ich hole dich vom Kino ab. gehen in A Heute gehen wir ins Kino. fahren in A Wer fährt heute ins Theater?</p> <p style="text-align: center;">SPRACHGEBRAUCH</p> <p>erst только, лишь (не раньше, чем в определенный отрезок времени) nur только, лишь (не более, чем данное количество), ничего другого как</p> <p>Verschiedenes: erst: erst morgen, heute, gestern; erst nach dem Ausflug, nach dem Unterricht. Ich habe erst 30 Seiten gelesen. Erst in Dresden habe ich einen Brief von ihm bekommen. Wir haben sie erst gestern gesehen. nur: nur noch 10 Minuten Zeit haben; nur 20 Mark haben. Ich war nur drei Monate dort. Ich habe nur mit Herrn Kunze gesprochen.</p> <p style="text-align: center;">VIELDEUTIGKEIT</p> <p>abholen 1. заходить, заезжать за кем-л., чем-л.; einen Brief, ein Buch, einen Film abholen; jemanden zum Spaziergang, von zu Hause, von der Bibliothek, mit dem Auto abholen. Ich hole dich um 8 Uhr ab. 2. встречать кого-л. на вокзале jemanden vom Bahnhof (вокзал) abholen. Ich hole dich vom Bahnhof ab. Ein Freund von mir hat mich vom Bahnhof abgeholt.</p> <p style="text-align: center;">WORTBILDUNG</p> <p style="text-align: center;">Verben mit der Vorsilbe zurück-</p> <p>A. zurück + bekommen = zurückbekommen (получать обратно) zurück + nehmen = zurücknehmen (брать обратно)</p> <p>Beachten Sie: Die Vorsilbe zurück- ist immer betont und trennbar.</p>
---	---

Abbildung 28: Wortschatzvermittlung (entnommen aus Popov & Popok 2003: 181-183)

Nach der Wortschatzvermittlung werden lexikalisch-grammatische Übungen zum Training der grammatischen Form angewendet. Die Lehrbuchautoren weisen darauf hin, dass Übung 5 (a, b, c, d) mündlich ohne visuelle Stütze und Übung 6 schriftlich als Hausaufgabe gemacht werden sollen (vgl. Popov & Popok 2003: 8-9). Diese Übungen sind in Abbildung 29 zitiert:

	<p>5. Machen Sie die folgenden Übungen nach den Mustern:</p> <p>a. Sie wissen das. Und er? Er weiß das auch.</p> <p>1. Sie wissen das. Und er? 2. Und sie (sg)? 3. Und du? 4. Und ihr? 5. Und Sie?</p> <p>b. Kino A. Gehst du jetzt ins Kino? B. Ja, ich gehe jetzt ins Kino.</p> <p>1. das Kino; 2. das Theater; 3. der Park; 4. die Bibliothek; 5. das Sprachlabor; 6. die Gaststätte; 7. der Speisesaal; 8. der Wald.</p> <p>c. Ich lade dich für morgen zum Kaffee ein. A. Lädst du mich wirklich für morgen zum Kaffee ein? B. Lädt er dich wirklich für Morgen zum Kaffee ein?</p> <p>1. Ich lade dich für morgen zum Kaffee ein. 2. Ich lade dich für heute zum Tee ein. 3. Ich lade dich für den Abend zum Essen ein. 4. Ich lade dich für den Freitag zum Frühstück ein. 5. Ich lade dich für den Mittwoch zum Abendessen ein. 6. Ich lade dich für den Sonntag zum Mittagessen ein. 7. Ich lade dich für heute in die Gaststätte ein. 8. Ich lade dich für morgen ins Kino ein.</p> <p>d. Wir fahren ins Grüne. A. Kommst du mit? B. Mit Vergnügen! A. Dann holen wir dich um 6 (7, 9 usw.) Uhr ab! B. (Geht) in Ordnung!</p> <p>1. Wir fahren ins Grüne. 2. Wir gehen ins Theater. 3. Wir gehen in die Gaststätte. 4. Wir machen einen Ausflug. 5. Wir fahren zum Fluß.</p> <p>6**. Ergänzen Sie durch erst oder nur?</p> <p>1. Dort sind ... Zeitungen. 2. Brauchen Sie diese Bücher? Ja, aber ... ein Buch. 3. ... jetzt verstehe ich ihn ganz gut. 4. Sie war ... gestern hier. 5. Die Studenten haben ... 30 Seiten in dem Buch gelesen. 6. Wann kommst du heute aus der Hochschule? — ... um 19 Uhr. 7. Wann arbeiten Sie nicht? —</p>	
	<p>... am Sonntag arbeite ich nicht. 8. Wann gehst du heute ins Kino? — ... am Abend. Am Nachmittag habe ich keine Zeit. 9. Mit wem tanzen Sie gern? — ... mit Monika. Sie tanzt sehr gut. 10. Wann machen Sie wieder einen Ausflug? ... am Sonntag. 11. Ich verbringe gern die Freizeit im Freien. ... an diesem Wochenende bleibe ich zu Hause. 12. Wie lange liegen Sie in der Sonne: 2 oder 3 Stunden? — ... zwei Stunden. 13. Wie spät ist es? Es ist ... 7 Uhr. 14. Ich habe heute keine Zeit. Ich fahre ... morgen zum See. 15. Wann fährt er wieder Boot? — ... am Wochenende. Jetzt arbeitet er viel.</p>	

Abbildung 29: lexikalisch-grammatische Übungen zum Training der grammatischen Form (entnommen aus Popov & Popok 2003: 184-185)

Nach der Vermittlung des Wortschatzes und der Realisierung der lexikalisch-grammatischen Übungen dazu wird eine phonetische Übung (Üb. 7) gebraucht, in der terminale (in Ergänzungsfragen) und interrogative Satzintonation (in Entscheidungsfragen) geübt werden. Sie wird in Abbildung 30 visuell präsentiert:

7. Lesen Sie mit richtiger Intonation vor.

1. Wo warst du denn? 2. Wo ist das eigentlich? 3. Wie war der Ausflug? 4. Und wie hast du das Wochenende verbracht? 5. Bist du auch ins Grüne gefahren? 6. Weißt du was? 7. Kommst du mit?

Abbildung 30: phonetische Übung zur Intonation (entnommen aus Popov & Popok 2003: 185)

In Übung 8 sind ein dialogischer Text sowie ergänzende Informationen landeskundlichen Charakters in der Spalte „Aus unserem ABC“ platziert, welche als Hausaufgabe zum Vorlesen vorbereitet werden sollen (vgl. Popov & Popok 2003: 9). In Übung 9 werden der Text und die landeskundlichen Informationen im Unterricht vorgelesen sowie die Fragen zum Text aus Übung 8 beantwortet. In Übung 10 soll auf die dargestellten Fragen zum gelesenen Text geantwortet werden. In Übung 11 haben die Studierenden die Möglichkeit, die Fragen zum Text selbst zu entwickeln und einander zu stellen. In Abbildung 31 werden der Lehrbuchtext, die landeskundlichen Daten sowie Übung 9, 10 und 11 versinnbildlicht:

<p>8.* Lesen Sie den Text Ein Sonntagsausflug im Sprachlabor. Suchen Sie Antworten auf folgende Fragen:</p> <p>1. Bei wem war Werner am Wochenende? 2. Kommt Martin spät am Abend nach Hause zurück? 3. Wer hat das Werner gesagt?</p> <p>Text: Ein Sonntagsausflug</p> <p>Werner: Guten Abend, Martin! Da sehe ich dich endlich! Gestern war ich zweimal bei dir. Aber Frau Bergmann hat mir gesagt, du kommst erst spät am Abend nach Hause. Wo warst du denn?</p> <p>Martin: Ein Freund von mir hat mich für Sonntag eingeladen. Wir waren am Müggelsee.</p> <p>W.: Wo ist das eigentlich?</p> <p>M.: Wir sind 20 Minuten mit dem Bus gefahren und dann noch etwas zu Fuß gegangen.</p> <p>W.: Wie war der Ausflug?</p> <p>M.: Sehr schön! Wir haben gebadet, in der Sonne gelegen, eine Weile Volleyball gespielt und sind Boot gefahren. Dann sind wir noch in eine Gaststätte gegangen. Erst spät am Abend sind wir nach Hause zurückgekehrt.</p> <p>W.: Der Ausflug war wirklich sehr schön!</p> <p>M.: Und wie hast du das Wochenende verbracht?</p> <p>W.: Nicht schlecht.</p> <p>M.: Bist du auch ins Grüne gefahren?</p>	<p>W.: Nein. Am Sonnabend hatte ich Besuch. Wir haben zu Abend gegessen, Radio gehört und getanzt. Gestern bin ich ins Kino gegangen und habe einen Film gesehen. Der Film hat mir ganz gut gefallen. Aber ich verbringe den Sonntag lieber im Freien.</p> <p>M.: Weißt du was? Am Wochenende machen wir wieder einen Ausflug ins Grüne. Kommst du mit?</p> <p>W.: Mit Vergnügen!</p> <p>M.: Geht in Ordnung! Wir holen dich ab.</p> <p>W.: Danke, auf Wiedersehen, Martin!</p> <p>M.: Auf Wiedersehen!</p> <p style="text-align: center;">Aus unserem ABC</p> <p><i>Wo verbringen wir das Wochenende in Berlin?</i></p> <p>Wir fahren zum Müggelsee. Dort gibt es auch einen Wald. Wir fahren Boot, liegen in der Sonne oder machen einen Spaziergang durch den Wald.</p> <p>Wir gehen in den Treptower Park. Der Park liegt am Fluß. Wir machen einen Spaziergang durch den Park oder gehen in eine Gaststätte.</p> <p>Wir fahren nach Grünau. Dort baden wir, spielen Volleyball oder liegen in der Sonne.</p> <p>9. Lesen Sie den Text Ein Sonntagsausflug und Ihre Antworten auf die Übung 8 vor.</p> <p>10. Antworten Sie auf folgende Fragen zum Text:</p> <p>1. Wo war Martin am Sonntag? 2. Mit wem war er am Müggelsee? 3. Wie sind die Freunde zum Müggelsee gefahren? 4. Wie war der Ausflug? 5. Was hat Martin am See gemacht? 6. Wie hat Werner den Sonntag verbracht? 7. Ist er zu Hause geblieben? 8. War er mit dem Sonntag zufrieden? 9. Wo verbringt er lieber den Sonntag? 10. Hat ihn Martin zum Ausflug für das Wochenende eingeladen?</p> <p>11. Stellen Sie einander Fragen zum Text und antworten Sie auf die Fragen.</p>
--	--

Abbildung 31: Lehrbuchtext und Übungen zum Text (entnommen aus Popov & Popok 2003: 185-186)

Nach der Textarbeit kommen grammatisch-lexikalische Übungen zum Training der grammatischen Form zum Einsatz. Übung 12 (a, b) und 13 sollen nach dem vorgegebenen Muster mündlich ausgeführt werden (vgl. Popov & Popok 2003: 8). Sie sind in Abbildung 32 visuell dargestellt:

<p>12. Machen Sie die folgenden Übungen nach den Mustern:</p> <p>a. Wir ruhen uns im Freien gut aus. A. Haben Sie sich auch gut ausgeruht? 1. Wir ruhen uns im Freien gut aus. 2. Wir waschen uns am Morgen kalt. 3. Wir kehren am Sonntag spät zurück. 4. Wir</p>	
<p>holen die Freunde abends ab. 5. Wir freuen uns über den Ausflug sehr. 6. Wir gehen viel zu Fuß. 7. Wir tanzen gern am Abend. 8. Wir gehen oft ins Theater.</p> <p>b. Haben Sie gestern einen Ausflug ...? A. Haben Sie gestern einen Ausflug gemacht? B. Ja, ich habe gestern einen Ausflug gemacht.</p> <p>1. Haben Sie gestern einen Ausflug ...? 2. Haben Sie gestern in der Sonne ...? 3. Haben Sie einen Spaziergang durch den Park ...? 4. Haben Sie das Wochenende im Freien ...? 5. Sind Sie ins Kino ...? 6. Sind Sie auch viel zu Fuß ...? 7. Sind Sie gestern spät nach Hause ...? 8. Sind Sie gestern Boot ...?</p> <p>13. Üben Sie zu zweit nach dem Muster:</p> <p> gestern zum Fluß fahren A. Bist du gestern zum Fluß gefahren? B. Ja, ich habe dort gebadet, in der Sonne gelegen usw.</p> <p>1. gestern zum Fluß fahren; 2. die Zeit im Freien verbringen; 3. gestern fernsehen; 4. viel zu Fuß gehen; 5. lange am See bleiben; 6. das Wochenende im Freien verbringen; 7. etwas am Abend machen; 8. gestern ins Kino gehen.</p>	

Abbildung 32: grammatisch-lexikalische Übungen zum Training der grammatischen Form (entnommen aus Popov & Popok 2003: 186-187)

Nach den grammatisch-lexikalischen Übungen finden Sprechübungen zur Förderung des vorbereiteten und spontanen Sprechens Anwendung (vgl. Popov & Popok 2003: 8). In Übung 14 soll eine Szene zum Thema „Sonntagsausflug“ außerhalb des Unterrichts vorbereitet und im Unterricht vor- und nachgespielt werden. Anhand des angegebenen Wortschatzes haben die Studierenden in Übung 15 über sich zu erzählen. In Übung 16

sollen die Studierenden das gezeichnete Bild beschreiben, Fragen zum Bild formulieren sowie ihre Meinung dazu äußern. Übung 17 ist keine Sprech-, sondern eine schriftliche Übung, in welcher eine Geschichte zum Thema „Es ist nicht alle Tage Sonntag“ als Hausaufgabe geschrieben werden soll. In Übung 18 wird auf die vorgegebenen Fragen geantwortet. In Übung 19 erzählt man einander darüber, wie man das Wochenende gewöhnlich verbringt. Übung 20 fungiert als eine Art Rollenspiel, in dessen Rahmen ein Gruppengespräch zum Thema „Wie verbringen wir den Sonntag?“ simuliert wird. Die Übungen 14-20 werden in Abbildung 33 visualisiert:


<p>14*. Spielen Sie die Szene Ein Sonntagsausflug.</p> <p>15. Erzählen Sie: Was machen Sie am Sonntag? (ein Freund von mir, einladen, im Freien, baden, sich ausruhen, zurückkehren)</p> 	<p>16. Sprechen Sie über das Bild (Seite 185).</p> <p>a) Beschreiben Sie das Bild. b) Stellen Sie Fragen und antworten Sie auf die Fragen. c) Wie ist Ihre Meinung zum Bild?</p> <p>17*. Schreiben Sie zum Thema: Es ist nicht alle Tage Sonntag.</p> <p>18. Antworten Sie.</p> <p>1. Wo verbringen die Menschen den Sonntag in Berlin? 2. Wie fahren sie zum Müggelsee? 3. Was machen sie am See? 4. Wie verbringen Sie den Sonntag zu Hause? 5. Bleiben Sie am Abend zu Hause? 6. Gehen Sie oft in eine Gaststätte? 7. Tanzen Sie gern? 8. Machen Sie einen Ausflug ins Grüne oder gehen Sie lieber ins Theater? 9. Mit wem machen Sie gewöhnlich Ausflüge?</p> <p>19. Sprechen Sie mit Ihrem Freund aus der DDR. Erzählen Sie einander:</p> <p>1. Wie verbringst du gewöhnlich das Wochenende? 2. Machst du oft Ausflüge? 3. Wo verbringst du gern den Sonntag? usw.</p> <p>20. Führen Sie ein Gespräch zum Thema: Wie verbringen wir den Sonntag?</p> <p><i>Personen:</i> Michael, Stefan, Rolf, Inge, Helga und Karin (Studenten).</p> <p><i>Zeit:</i> am Freitag nach dem Unterricht.</p> <p><i>Situation:</i> Sie haben am Wochenende einen Ausflug vor. Sie wissen noch nicht: Wohin fahren sie? Was machen sie dort? Gehen sie am Abend in eine Gaststätte? Wandern sie oder fahren Sie? Michael und Helga erzählen: Wie haben sie den Sonntag am Müggelsee verbracht; usw.</p>
---	--

Abbildung 33: Sprechübungen zur Förderung des vorbereiteten und spontanen Sprechens
(entnommen aus Popov & Popok 2003: 187-188)

Übung 21 dient der Wiederholung (vgl. Popov & Popok 2003: 8), in welcher die Aussprache der Laute [i:], [ɪ] und [y:] anhand der gelernten Wörter praktiziert wird. Abbildung 34 versinnbildlicht diese Übung:

21. Lesen Sie vor.			
	[i:]	[ɪ]	[y:]
	lieber	Bild	für
	wieder	sitzen	müde
	vórzeihen	wohin	Prüfung
	spazierengehen	dorthin	übrigens
	sich interessieren	ins	
	Musik	sind	

Abbildung 34: Aussprachübung zur Wiederholung (entnommen aus Popov & Popok 2003: 188)

Schematisch sieht der Aufbau der Lektion 25 sowie der Lektionen des Grundkurses wie folgt aus: Präsentation der Grammatik → grammatische Übungen (Üb. 1, 2) nach dem vorgegebenen Muster → phonetische Übung zur Aussprache (Üb. 3) → Präsentation der Lexik (Üb. 4) → lexikalisch-grammatische Übungen (Üb. 5, 6) → phonetische Übung zur Intonation (Üb. 7) → monologischer und/oder dialogischer Text und Übungen dazu (Üb. 8-11) → lexikalisch-grammatische Übungen (Üb. 12, 13) nach dem vorgegebenen Muster → Sprechübungen zur Förderung des vorbereiteten und spontanen Sprechens: Nacherzählung oder Inszenierung des Textes (Üb. 14); monologische Sprechübung (Üb. 15), Bildbeschreibung (Üb. 16), schriftliche Übung zum Sprichwort der Lektion (Üb. 17), Fragenbeantwortung (Üb. 18), monologisches Erzählen (Üb. 19), Rollenspiel (Üb. 20) → Wiederholung des phonetischen oder thematischen Stoffes (Üb. 21).

Jede Übung des Einführungs- und Grundkurses von „Praktisches Deutsch 1“ steht immer für eine bestimmte Zielrealisierung, die von Lektion zu Lektion gleich ist (vgl. Popov & Popok 2003: 4f.). Dies bedeutet, dass z. B. im Grundkurs Übung 1 stets eine grammatische Transformations- und Ergänzungsübung, Übung 2 eine grammatische Ergänzungsübung, Übung 3 eine phonetische Übung, Übung 4 eine Übung zur Wortschatzvermittlung usw. sind. Daher ist von einer rigiden Übungsphilosophie auszugehen, welche zur Monotonie im Unterricht und zur Ermüdung der Studierenden führen kann (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 66).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in „Praktisches Deutsch 1“ ein isoliertes Üben der grammatischen, phonetischen und lexikalischen Kenntnisse festzustellen ist, welche am Lektionsende in mündlichen Sprechübungen gebraucht werden sollen. Dabei weist die Struktur des Lehrbuches eine Mischform der Grammatik-Übersetzungsmethode und der Vermittelnden Methode im westlichen Sinne auf (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 19f.) bzw. folgt der Idee der bewusst-praktischen Methode von Belajev (1965) im sowjetischen Sinne. Denn die Grammatik bildet den Kern jeder Lektion, so dass jede Lektion mit der Präsentation der Grammatik beginnt (ebd: 28). Dabei werden die Grammatikregeln nicht in der Mutter-, sondern in der Fremdsprache formuliert. Übersetzungen finden gar keinen Platz.¹⁶⁷

Die Wortschatzarbeit folgt nach dem grammatischen Teil. Der neue Wortschatz wird als Liste von Vokabelgleichungen dargestellt, d. h. ein fremdsprachliches Wort und eine entsprechende muttersprachliche Übersetzung (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 28-29). Dabei liegt der Fokus oft auf formalsprachlichen Aspekten des Wortschatzes wie Wortbildung, Rektion, Vieldeutigkeit und Gebrauch (ebd.: 79).

Weiterhin stehen die Sätze in den Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz in keinem Sinnzusammenhang untereinander, sondern zielen nur auf das Training eines bestimmten grammatischen Merkmals ab (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 29, 78). Dabei wird von einem kognitiven Lernkonzept ausgegangen, nach welchem Verständnis und Anwendung der Konstruktionsregeln geschult wird. Ziel ist es, eine bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und in das Regelsystem der Sprache zu ermöglichen (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 30).

¹⁶⁷ Dies betrachten LK 6 und LK10, die für den Deutsch-als-Zweitfremdsprache-Unterricht im ersten Studienjahr zuständig sind, als einen großen Nachteil des Lehrbuches. Gemeinsam erarbeiteten sie ein Übungsbuch, in welchem zu jeder Lektion Sätze zum Übersetzen zu finden sind.

4.1.4.3 Grammatikdarstellung

In jeder Lektion des Einführungskurses wird zunächst das grammatische Pensum benannt und anhand der Beispielsätze eingeführt. Dabei wird der neue grammatische Aspekt immer durch den Fettdruck hervorgehoben und in Form einer Tabelle systematisiert. Laut Popov & Popok (2003: 4) soll die Grammatik folgenderweise erklärt werden: Die Lehrkraft demonstriert das Beispiel und prüft das Regelverständnis aufgrund der Übersetzung, Analogiebildung oder Analyse. Nach der Grammatikdarstellung wird auch das dazu passende Intonationsmodell präsentiert. Abbildung 35 visualisiert diesen Sachverhalt:


<p>GRAMMATIK</p> <p>Personalpronomen</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Martin arbeitet viel.</td> <td style="width: 50%;">— Er arbeitet viel.</td> </tr> <tr> <td>Der Tisch ist da.</td> <td>— Er ist da.</td> </tr> <tr> <td>Erika arbeitet viel.</td> <td>— Sie arbeitet viel.</td> </tr> <tr> <td>Die Uhr ist alt.</td> <td>— Sie ist alt.</td> </tr> <tr> <td>Das Kind (ребенок) ist klein.</td> <td>— Es ist klein.</td> </tr> <tr> <td>Das Buch ist gut.</td> <td>— Es ist gut.</td> </tr> <tr> <td>Die Eltern arbeiten viel.</td> <td>— Sie arbeiten viel.</td> </tr> <tr> <td>Die Uhren sind alt.</td> <td>— Sie sind alt.</td> </tr> </table>	Martin arbeitet viel.	— Er arbeitet viel.	Der Tisch ist da.	— Er ist da.	Erika arbeitet viel.	— Sie arbeitet viel.	Die Uhr ist alt.	— Sie ist alt.	Das Kind (ребенок) ist klein.	— Es ist klein.	Das Buch ist gut.	— Es ist gut.	Die Eltern arbeiten viel.	— Sie arbeiten viel.	Die Uhren sind alt.	— Sie sind alt.	<p>Beachten Sie:</p> <table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th colspan="3">Singular</th> <th>Plural</th> </tr> <tr> <td><i>m</i></td> <td><i>f</i></td> <td><i>n</i></td> <td><i>m, f, n</i></td> </tr> <tr> <td>der dieser ein</td> <td>die diese eine</td> <td>das dieses ein</td> <td>die diese</td> </tr> <tr> <td>er</td> <td>sie</td> <td>es</td> <td>sie</td> </tr> </table> <p>INTONATION</p> <p>Mustersatz: </p> <p>Er ist klein.</p> <p>Beachten Sie: Das Personalpronomen ist nicht betont.</p>	Singular			Plural	<i>m</i>	<i>f</i>	<i>n</i>	<i>m, f, n</i>	der dieser ein	die diese eine	das dieses ein	die diese	er	sie	es	sie
Martin arbeitet viel.	— Er arbeitet viel.																																
Der Tisch ist da.	— Er ist da.																																
Erika arbeitet viel.	— Sie arbeitet viel.																																
Die Uhr ist alt.	— Sie ist alt.																																
Das Kind (ребенок) ist klein.	— Es ist klein.																																
Das Buch ist gut.	— Es ist gut.																																
Die Eltern arbeiten viel.	— Sie arbeiten viel.																																
Die Uhren sind alt.	— Sie sind alt.																																
Singular			Plural																														
<i>m</i>	<i>f</i>	<i>n</i>	<i>m, f, n</i>																														
der dieser ein	die diese eine	das dieses ein	die diese																														
er	sie	es	sie																														

Abbildung 35: Vermittlung von Personalpronomen (entnommen aus Popov & Popok 2003: 39-40)

Wie im Einführungskurs wird in jeder Lektion des Grundkurses zuerst das grammatische Thema genannt und über Beispielsätze eingeleitet. Danach werden die Regeln zur Bildung und zum Gebrauch der neuen grammatischen Erscheinung in der deutschen Sprache formuliert sowie durch den Fett- und Kursivdruck hervorgehoben und in Tabellenform dargestellt. Die Grammatik soll ähnlich wie im Einführungskurs erklärt werden (vgl. Popov & Popok 2003: 6). Dieses Verhältnis wird in Abbildung 35 (siehe oben) versinnbildlicht.

Insofern lässt sich festhalten, dass in diesem Lehrbuch das Konzept einer linguistischen Grammatik stark vertreten ist (vgl. Schmidt 1993: 20f.). Insbesondere im Grundkurs sind deren Merkmale wie Totalität, Abstraktheit und Kürze der Darstellung und Beschreibung von grammatischen Phänomenen zu erkennen (ebd.: 20), nach welchen der grammatische Stoff deduktiv¹⁶⁸ und mit kurzen theoretischen Erläuterungen in der deutschen Sprache präsentiert wird. Die Merkmale einer Lerner-Grammatik etwa Auswahl, Konkretheit bzw. Anschaulichkeit und Ausführlichkeit der Darstellung und Beschreibung von grammatischen Erscheinungen (ebd.: 24-25) werden kaum erfüllt. Es wird nur auf visuelle Anschauungsmittel wie Fett- und Kursivdruck sowie räumliche Zuordnungen in Form von Tabellen zurückgegriffen. Farben, Symbole und Bilder werden nicht eingesetzt.

Abschließend kann man schlussfolgern, dass durch die Darstellungsweise der Grammatik in „Praktisches Deutsch 1“ solche lernpsychologischen Kategorien wie Verständlichkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit (vgl. Schmidt 1993: 20) schwierig zu realisieren sind. Denn das Verstehen, welches als Grundlage für das Behalten und Anwenden fungiert, wird durch Abstraktheit und formelhafte Kürze verhindert (ebd.: 21). Das Behalten als Basis für das Anwenden wird durch die Totalität, d. h. den Umfang des dargestellten Materials, erschwert (ebd.). Daher ist in diesem Falle vom Anwenden kaum zu sprechen, wenn die Grundvoraussetzungen dafür nicht gesichert sind (ebd.).

4.1.4.4 Lektionstexte und Textarbeit

Der Text der Lektion 25 wird nach drei Aspekten charakterisiert (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 72). Diese sind

- Layout bzw. Aufmachung;
- sprachliche Gestaltung bzw. Textsorte;

¹⁶⁸ Obwohl sich die Grammatikvermittlung im Grundkurs von Beispielsätzen zur Regelformulierung gestaltet, was eher ein induktives Lehrverfahren impliziert, kann die Rede nur von deduktivem Lehrverfahren sein. Denn auf zwei kurze Beispielsätze folgen unzählige grammatikalische Erklärungen, so dass die Beispielsätze kaum auffallen und daher keine Rolle mehr spielen.

- Funktion.

Der Lektionstext wird mit einer Überschrift aufgemacht, welche dem Leser die Thematik des Textes vermittelt. Dabei handelt es sich um einen Sonntagsausflug. Die Überschrift ist durch den Fettdruck betont. Außer dem Fettdruck gibt es zum Text keine weiteren Visualisierungsmittel wie Bilder oder Symbole, welche das Verständnis des Textes unterstützen könnten (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 72).

Der Lektionstext stellt einen Dialog bzw. ein Gespräch dar und ist in einer Dialogform in Bezug auf die Redebeiträge der Gesprächsteilnehmer Werner und Martin strukturiert. Gemäß dieser Textsorte ist der Stil Alltagssprachlich. Die benutzte Sprache ist einfach und besteht grundsätzlich aus vollständigen oder unvollständigen Hauptsätzen, welche meistens kurz sind.

Der Text erfüllt sowohl eine inhaltliche als auch eine didaktische Funktion. Im Rahmen der inhaltlichen Funktion werden landeskundliche Informationen über Sonntagsausflugsmöglichkeiten im Berliner Raum vermittelt. Die didaktische Funktion des Lektionstextes besteht darin, die neue Lexik und Grammatik im Textformat weiter zu behandeln. Somit lässt sich sagen, dass der Lehrbuchtext nicht authentisch ist, sondern eine geschickte Verpackung der neuen Lexik und Grammatik wiedergibt (vgl. Krüger 1991b: 34).

Neben der fehlenden Authentizität ist der Text an manchen Stellen im sprachlichen Sinne problematisch. Es ist unwahrscheinlich, dass man zu einem Freund „Guten Abend, Martin!“ statt „Hallo, Martin!“ sagt und keine Rückantwort bekommt. Weiterhin ist die Verbindung der Sätze „Gestern war ich zweimal bei dir. Aber Frau Bergmann hat mir gesagt, ...“ mittels der Präposition „aber“ ist inkorrekt.

Nach dem Text werden in der Spalte „Aus unserem ABC“ ergänzende Kommentare landeskundlichen Charakters zu Erholungsmöglichkeiten um Berlin geliefert. Dabei ist zu bemerken, dass es sich ausschließlich um die Landeskunde der ehemaligen DDR handelt, was wiederum beweist, dass die Erstauflage (1978) des Lehrbuches ohne Aktualisierung

weiter publiziert wurde. Auffallend ist auch die Tatsache, dass zu den Erholungsorten (hier der Müggelsee, der Treptower Park und Grünau) keine inhaltlichen, z. B. historische oder geographische, Informationen angegeben werden, sondern der Wortschatz der Lektion in die Beschreibung gezwängt wurde.

Die Arbeit am Lektionstext wird mit der Beantwortung der Fragen zum Text initiiert, welche jedoch nicht als Vorentlastung oder als eine Aktivität vor dem Lesen bezeichnet werden kann. Denn sie erfüllt keine inhaltliche Funktion, hat nicht die Aktivierung des Vorwissens der Studierenden zum Ziel (vgl. Neuner/Krüger/Grewer 1991: 145) und ist daher vollkommen überflüssig. Aufgrund meiner Erfahrungen als Student und Lehrkraft im universitären Bereich lässt sich sagen, dass das Hauptziel der Textarbeit im Unterricht darin besteht, diesen mit einer korrekten Aussprache und Intonation vorzulesen, adäquat in die Muttersprache mündlich zu übertragen sowie die Fragen zum Text korrekt zu beantworten. Gerade Übung 10 und 11, welche als Aktivitäten nach dem Lesen gelten, zielen auf das korrekte Beantworten von Fragen nach detaillierten Informationen aus dem Text ab (vgl. Krüger 1991a: 20).

Die Lektionstexte des Einführungs- und Grundkurses sind also keine authentischen, sondern grammatikalisierende oder synthetische Texte (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 16). Denn sie dienen ausschließlich der Illustration der neuen Grammatik und Lexik. Dabei verläuft die Textarbeit traditionell, d. h. sie zielt auf das Wort-für-Wort-Verständnis und nicht auf die Entwicklung der Kompetenz ab, nach welcher sich die Studierenden in realen Texten zurechtfinden sollen (vgl. Neuner 1991d: 153).

4.1.4.5 Übungsformen und -sequenzen sowie Tests

In der eingangs präsentierten Lektion 25 des Grundkurses lassen sich folgende Übungsformen bzw. -typen ermitteln: Einsetz- bzw. Ergänzungsübungen (Üb. 1c; 2; 6; 12b; 13), Transformations- bzw. Umformungsübungen (Üb. 1a, 1b; 5a, 5b, 5c, 5d; 12a), Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen oder Nacherzählung (Üb. 14), Nachsprechübungen bzw. Ausspracheschulung (Üb. 3, 7, 21), Fragen und Antworten (Üb.

10, 11, 16b, 18), Wortschatzvermittlung (Üb. 4), Text (Üb. 8, 9), monologische Berichte (Üb. 15, 16a, 16c, 19), Aufsatz (Üb. 18) und Gespräch (Üb. 20).

Wie bereits erwähnt wurde, werden die Übungen der dargestellten Lektion 25 des Grundkurses in Bezug auf die Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht von Neuner/Krüger/Grewer (1991) analysiert. Diese stellt vierstufige Übungssequenzen dar, welche „als didaktisch begründbare Stufen des Aufbaus fremdsprachlicher Kompetenz“ zu verstehen sind (Neuner 1991c: 142). Stufe A hat die Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen zum Ziel, in welcher rezeptive Übungen angewendet werden (vgl. Neuner/Krüger/Grewer 1991: 47f.). Stufe B zielt auf die Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit ab, in welcher Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form implementiert werden (ebd.: 68f.). Ziel der Stufe C ist es, die Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit zu ermöglichen, wobei Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter eingesetzt werden (ebd.: 97f.). Zweck der Stufe D ist es, die Entfaltung freier Äußerungen zu fördern, in welcher Übungen mit produktivem Charakter gebraucht werden (ebd.: 128f.).

Der Stufe A lässt sich Übung 4 zuordnen, weil dadurch die Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen gewährleistet wird. Generell wird in der Übung 4 der neue Wortschatz erklärt und trainiert.

Der Stufe B lassen sich Übungen 1, 2, 5, 6, 12, und 13 zuschreiben, weil sie einen reproduktiven Charakter tragen und die Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit zum Ziel haben. Sie dienen also dem Training der grammatischen Form und sind mit den Übungssequenzen der Grammatik-Übersetzungs-Methode kompatibel (vgl. Neuner 1991a: 11). So werden in Übungen 1 (a, b, c) und 2 kontextlose Sätze im Perfekt nach dem vorgegebenen Muster geübt. In Übung 5 (a, b, c, d) werden kontextlose Sätze mit den Verben „wissen“, „gehen in (Akk.)“, „einladen (Akk) für (Akk) zu (D)“ und „abholen (Akk)“ trainiert sowie die Aussagen „Mit Vergnügen!“ und „(Geht) in Ordnung“ eingeschliffen. In Übung 6 sollen die Wörter „erst“ und „nur“ in kontextlosen Sätzen korrekt eingesetzt werden. In Übungen 12 (a, b) und 13 sollen kontextlose Sätze

im Perfekt aufgrund des gelernten Wortschatzes gebildet werden. Alle diese Übungen bestehen aus unverbundenen Einzelsätzen, die nummeriert sind (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 23). Dabei steuern sie das Sprachverhalten der Lernenden sehr genau und zielen auf die korrekte Anwendung der Grammatikregeln ab (ebd.: 79).

Neben den grammatisch-lexikalischen Übungen finden sich in „Praktisches Deutsch 1“ auch phonetische Übungen (Üb. 3, 7, 21), in welchen Aussprache und Intonation trainiert werden. Diese sind ebenfalls mit der Stufe B der Übungstypologie von Neuner/Krüger/Grewer (1991) vergleichbar, weil hier die phonetische Sprachform geübt wird.

Der Stufe B/C lassen sich Übungen 10 und 11 zuordnen, weil sie einen reproduktiv-produktiven Charakter tragen und auf die Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit abzielen. Diese Übungen zielen auf das korrekte Beantworten von Fragen nach detaillierten Informationen aus dem Text ab (vgl. Krüger 1991a: 20).

Der Stufe B/C, C oder D können Sprechübungen zum vorbereiteten und spontanen Sprechen zugeschrieben werden, welche sich am Lektionsende finden. Übung 14 und 18 lassen sich der Stufe B/C zuordnen, weil sie reproduktiv-produktiv sind sowie Grundlegung und Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit zum Ziel haben. In Übung 14 werden die Studierenden den Dialog zu Hause vorbereiten, eher auswendig lernen und im Unterricht fast Wort für Wort aufführen. In Übung 18 wird von den Studierenden erwartet, auf die Fragen korrekt zu antworten, anstatt eine echte Kommunikation zu simulieren. Übung 15, 16, 19 und 20 zählen zur Stufe C, denn diese zielen auf die Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit aufgrund der vorgegebenen Situationen und Rollen ab. So soll man in Übung 15 aufgrund des angegebenen Wortschatzes über sich erzählen. In Übung 16 sollen die Studierenden das gezeichnete Bild beschreiben, Fragen zum Bild formulieren sowie ihre Meinung dazu äußern. In Übung 19 erzählt man einander darüber, wie man das Wochenende gewöhnlich verbringt. Übung 20 fungiert als eine Art Rollenspiel, in dessen Rahmen ein Gruppengespräch zum Thema „Wie verbringen wir den Sonntag?“ simuliert wird. Dennoch ist in dieser Übung anhand der Instruktion nicht

klar, ob man über seine Pläne für den Sonntag erzählt oder wie man den Sonntag verbracht hat. Außerdem ist es nicht eindeutig, was das Endziel dieser Übung ist, d. h. sollte man nur berichten, oder sich einigen, oder vielleicht überzeugen. Übung 17 ist eine kreative Übung, welche zur Stufe D der Übungstypologie nach Neuner/Krüger/Grewer (1991) gehört, weil hier ein begründeter Text produziert werden soll.

Tests zu den Lektionen 24-27 weisen die Form der Übungssequenzen der Stufe B auf (siehe dazu Popov & Popok 2003: 408-409). Beispielhaft handelt es sich beim Test A um einen Lückentext, in welchem Hilfsverben *hat*, *haben*, *ist* und *sind* in die Sätze im Perfekt korrekt eingesetzt werden sollen. Abbildung 36 visualisiert einen Ausschnitt der Tests:

TESTS ZU DEN LEKTIONEN 24–27

A. a. hat; b. haben; c. ist; d. sind

1. Wo war Klaus? — Er ... durch den Wald gewandert. 2. Wo waren die Studenten? — Sie ... durch die Stadt gebummelt. 3. Wo warst du? — Ein Freund von mir ... mich zum Ausflug eingeladen. 4. Wo war Lars? — Er ... die Eltern vom Theater abgeholt. 5. Wo war Katrin? — Sie ... gestern zu Hause geblieben. 6. Wo waren Bernd und Franz? — Sie ... die Prüfung in Französisch abgelegt. 7. Wo war Thomas? — Er ... im Park spazierengegangen. 8. Wo waren die Freunde? — Sie ... ins Grüne gefahren. 9. Wo war Uschi? — Sie ... mit den Freunden getanzt. 10. Wo war Martin? — Er ... sich ein Radio gebastelt.

B. a. weiß; b. kennen; c. kenne; d. kennt

1. ... diese Stadt gut? — Ich glaube, ja. 2. Wo ist Herr Lenz? — Das ... ich nicht. 3. Seit wann ... Sie Herrn Lenz? 4. Fragen Sie Thomas! Er ... alles. 5. Wie heißt dieser Student? Ich ... ihn nicht. 6. Erzählen Sie von Frau Stock! — Ich ... nur, sie ist Lektorin. 7. Das ... ich auch. 8. Hat dir der Film gefallen? — Ich ... den Film noch nicht. 9. Wer ... etwas von diesem Buch? 10. Klaus ... dieses Buch sehr gut. Er hat es zweimal gelesen.

Abbildung 36: Testformate (entnommen aus Popov & Popok 2003: 408-409)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in „Praktisches Deutsch 1“ keine sprachlichen Handlungen aus der Alltagsrealität trainiert werden, welche zu kommunikativ relevanten Aufgabenstellungen führen sollen (siehe dazu Neuner & Hunfeld 1993: 103). Anstelle

der Sprachhandlungen bilden Grammatik, Lexik und Phonetik den Ausgangspunkt für die Aufgabenstellung der Übungssequenzen (ebd.: 104). Aus diesem Grund sind die meisten Übungen auf der Stufe B zu finden, deren übergreifendes Ziel die Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks ist (ebd.: 27). Es gibt fast gar keine Übungen auf der Stufe A, welche zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen führen. Genauso wenige Übungen gibt es auf der Stufe D, die zur Entfaltung freier Äußerungen beitragen.

4.1.4.6 Lehrstoffprogression

Die Lehrstoffprogression lässt sich am besten anhand des Inhaltsverzeichnisses ermitteln (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 79). Das Inhaltsverzeichnis von „Praktisches Deutsch 1“ ist nach Lektionen angeordnet und beinhaltet die Angaben zu Grammatik, Intonation und Text im Einführungskurs sowie zu Grammatik, Wortbildung und Text im Grundkurs. Dabei sind Intonationsmodelle an die grammatischen Themen der Lektion gekoppelt. Weiterhin werden primär die Angaben zur Grammatik und Wortbildung (als linguistisches Forschungsfeld) ausführlich dargestellt. Daraus wird ersichtlich, dass Grammatik im Mittelpunkt jeder Lektion steht, und andere Faktoren wie Texte¹⁶⁹, Inhalte, Situationen oder Sprechintentionen ihr nachgeordnet sind (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 56, 97). Der Ausschnitt des Inhaltsverzeichnis des Einführungs- und Grundkurses ist in Abbildung 37 visualisiert:

¹⁶⁹ Wie bereits erwähnt wurde, dienen die Lehrbuchtexte der Wiedergabe des neuen grammatischen und lexikalischen Pensums und können nicht als gleichrangige Bestimmungsfaktoren betrachtet werden.

INHALTSVERZEICHNIS	
Предисловие.....	3
Введение.....	11
Einführungskurs	
Lektion 1. Grammatik und Intonation: Wortstellung im Aussagesatz. Text: Das stimmt	15
Lektion 2. Grammatik und Intonation: Fragesatz ohne Fragewort. Text: Ist das die Wiesenstraße?	19
Lektion 3. Grammatik und Intonation: Fragesatz mit einem Fragewort. Text: Was ist das? Wer ist das?	24
Lektion 4. Grammatik und Intonation: Das Verb sein + Adjektiv. Text: Wie ist das Buch? Wie geht es?	29
Lektion 5. Wiederholung der Lektionen 1 — 4	34
Lektion 6. Grammatik und Intonation: Personalpronomen. Text: Ist das Zimmer noch frei?	38
Lektion 7. Grammatik und Intonation: Verben im Präsens. Text: Ich bin Student.	44
Lektion 8. Grammatik und Intonation: Die Verneinung nicht. Text: Herr Böhme ist nicht da	49
Lektion 9. Grammatik und Intonation: Die Grundzahlen: Die Uhrzeit. Text: Wie spät ist es?	55
Lektion 10. Wiederholung der Lektionen 6 — 9	62
Lektion 11. Grammatik und Intonation: Starke Verben mit a im Präsens. Text: Hier fährt ein Bus.	67
Lektion 12. Grammatik und Intonation: Starke Verben mit e im Präsens. Text: Siehst du Frank oft	72
Lektion 13. Grammatik und Intonation: Zusammengesetzte Wörter. Verben im Imperativ (Sie-Form). Text: Nehmen Sie bitte Platz!	77
Lektion 14. Grammatik und Intonation: Die Verneinung kein. Text: Leider ist kein Obst da	82
Lektion 15. Wiederholung der Lektionen 11 — 14	88
Grundkurs	
Lektion 16. Grammatik: Substantive im Akkusativ. Wortbildung: Zusammengesetzte Substantive (Substantiv+Substantiv, allgemeines). Text: Martin lernt Russisch	93
Lektion 17. Grammatik: Personalpronomen im Akkusativ. Wortbildung: Substantive mit der Nachsilbe -ung . Text: Der Deutschunterricht.	102
Lektion 18. Grammatik: Verben mit trennbaren und untrennbaren Vorsilben. Wortbildung: Adverbien mit der Nachsilbe -mal . Text: Im Sprachlabor.	112
Lektion 19. Grammatik: Imperativ der 2. Person. Wortbildung: Adjektive und Adverbien mit der Vorsilbe un- . Text: Arbeiten Sie richtig?	121
Lektion 20. Grammatik: Reflexivverben. Wortbildung: Adverbien mit der Nachsilbe -s . Text: Wie bleibe ich gesund?	130
Lektion 21. Grammatik: Substantive im Dativ. Wortbildung: Substantive mit der Nachsilbe -in . Text: Herr Krause ist Abteilungsleiter.	139
Lektion 22. Grammatik: Personalpronomen im Dativ. Wortbildung: Zusammengesetzte Substantive (Substantiv+Substantiv). Text: Richtig essen	148
Lektion 23. Grammatik: Präpositionen mit Dativ. Wortbildung: Substantive mit der Nachsilbe -e . Text: Nach Feierabend.	158
Lektion 24. Grammatik: Präpositionen mit Akkusativ. Wortbildung: Infinitiv als Substantiv. Text: Was machen wir am Wochenende?	168
Lektion 25. Grammatik: Verben im Perfekt. Wortbildung: Verben mit der Vorsilbe zurück- . Text: Sonntagsausflug	178
Lektion 26. Grammatik: Verben im Perfekt. Wortbildung: Adjektive und Adverbien mit der Nachsilbe -lich . Text: Wohin gehen wir an einem Sonntag?	189
Lektion 27. Grammatik: Substantive im Genitiv. Wortbildung: Substantiv mit der Nachsilbe -er . Text: Haben Sie ein Hobby?	198
Lektion 28. Grammatik: Das Verb werden im Präsens und Perfekt. Wortbildung: Substantive mit der Nachsilbe -ler . Text: Was sind Sie von Beruf.	209
Lektion 29. Grammatik: Die Possessivpronomen. Wortbildung: Verben mit der Vorsilbe be- . Text: Haben Sie eine Familie?	220
Lektion 30. Grammatik: Präpositionen mit Dativ und Akkusativ. Wortbildung: Zusammengesetzte Substantive (Verb + Substantiv). Text: Schön wohnen.	230
Lektion 31. Grammatik: Die Modalverben können, dürfen, müssen, sollen und wollen im Präsens. Wortbildung: Zusammengesetzte Substantive (mit -n- , -s- , -er-). Text: Martin mietet ein Zimmer.	240
Lektion 32. Grammatik: Deklination der Adjektive nach ein, mein, kein im Singular. Wortbildung: Zusammengesetzte Adjektive. Text: Kleider machen Leute	253

Abbildung 37: Inhaltsverzeichnis des Einführung- und Grundkurses (entnommen aus Popov & Popok 2003: 461-463)

Bei der Entwicklung der Grammatikprogression lässt sich das Prinzip der steigenden Komplexität sprachlicher Formen des Deutschen erkennen (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 97). Dies bedeutet, dass zunächst sprachlich einfache und danach schwierigere Formen unterrichtet werden (ebd.: 80). Die Grammatikprogression wird im Folgenden aufgrund des dargestellten Tempussystems aufgezeigt: Verb *sein* + Adjektiv (L. 4); Verben im Präsens (L. 7); starke Verben mit *a* im Präsens (L. 11); starke Verben mit *e* im Präsens (L. 12); Verben mit trennbaren und untrennbaren Vorsilben (L. 18); Reflexivverben im Präsens (L. 20); Verben im Perfekt (L. 25, 26); Verb *werden* im Präsens und Perfekt (L. 28); Modalverben im Präsens (31); Verben im Präteritum (schwache und Modalverben) (L. 36); Verben im Präteritum (starke Verben) (L. 37); Gebrauch von Präsens, Perfekt und Präteritum (Zusammenfassung) (L. 40). Die grammatischen Themen Futurum I und

Plusquamperfekt werden im zweiten Band „Praktisches Deutsch 2“ bearbeitet (vgl. Popov/Ivanova/Obnosov 2003). Futurum II wird in keinem der Bände thematisiert.

Es ist jedoch zu bemerken, dass das Tempus-System in einem Punkt die traditionelle bzw. lineare Grammatikprogression durchbricht und teilweise an die Grammatikprogression im pragmatisch-funktionalen Konzept knüpft (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 97), so dass Präteritum dem Perfekt folgt.

„Praktisches Deutsch 1“ ist also kein kommunikatives, sondern ein formalsprachliches bzw. sprachsystemorientiertes Lehrbuch. Denn in diesem Lehrbuch wird die deutsche Sprache ausgehend von den Aspekten wie Grammatik, Lexik und Phonetik vermittelt (vgl. Popov & Popok 2003: 11), und nicht von Sprechakten. Aus diesem Grund finden sich Sprechübungen nur am Ende jeder Lektion. Wie in der GÜM sind im Lehrbuch nur abgestufte bzw. sprachlich vereinfachte Texte und Übungen platziert. Dabei wird die Grammatik vollständig dargestellt und vermittelt. Das gesamte Material von „Praktisches Deutsch 1“ weist also eine lineare Grammatikprogression auf, d. h. es dreht sich um die Grammatikachse (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 56).

4.1.5 Ergebnisse der Analyse der Dokumente des Forschungsortes

Die vorliegenden Dokumente des Forschungsortes sind eindeutig im traditionellen Sinne zu verstehen. So hat das Curriculum der Fakultät für fremdsprachliche Philologie mehr eine linguistische und weniger eine didaktisch-methodische Ausrichtung vorzuweisen. Dabei bilden neben den linguistischen, d. h. sprach- und literaturwissenschaftlichen, Fächern auch diverse allgemeinbildende Fächer einen integralen Bestandteil des universitären DaF-Studiums.

Weiterhin sind die Lehrprogramme des Faches „Methodik der Vermittlung des Deutschen in Sekundarschulen“ und „Deutsch als Zweitfremdsprache“ systemlinguistisch strukturiert. Dies impliziert, dass das linguistische System, d. h. phonetische,

grammatische und lexikalische Kenntnisse, und nicht Sprachhandlungen die Grundlage für die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz bilden.

Ferner ist das Hauptlehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ als ein sprachsystemorientiertes und nicht als ein kommunikatives¹⁷⁰ Lehrbuch zu bezeichnen, weil dessen Lehr- und Lernziele vor allem die Sicherung des linguistischen Systems des Deutschen mit sich bringen. Somit weist das Lehrbuch eine lineare Lehrstoffprogression mit einer steigenden Komplexität von sprachlichen Formen auf. Dabei stehen Grammatik, Lexik und Phonetik im Mittelpunkt jeder Lektion und zielen auf den korrekten Gebrauch der mündlichen und schriftlichen Produktion. Daher sind die Lektionen so aufgebaut, dass man sich von isoliertem Üben von grammatischen, lexikalischen und phonetischen Strukturen zu mündlichen Gebrauchsübungen bewegt. Die im Lehrbuch vorkommenden Lektionstexte sind nicht authentisch, sondern grammatikalisierend und dienen nur der Darstellung der neuen Lexik und Grammatik. In „Praktisches Deutsch 1“ ist also von einer traditionellen Lehr- und Lernauffassung auszugehen.

4.2 Aufbereitung und Auswertung von Interviews und Fragebögen

Nach der Aufzeichnung verbaler Daten mit technischen Medien gilt die Protokollierung bzw. Transkription¹⁷¹ als notwendiger Zwischenschritt vor ihrer Interpretation (vgl. Flick 2005: 252). In der vorliegenden Arbeit wurden die Interviews mit den Lehrenden sowie

¹⁷⁰ Hier muss angemerkt werden, dass es Anfang-Mitte der 2000-er Jahre am Lehrstuhl Versuche gab, die Fächer Deutsch als erste und zweite Fremdsprache für jüngere Semester nach westlichen kommunikativen Lehrwerken wie „Themen neu“, „Tangram“ oder „Delphin“ umzugestalten. Da mit diesen Lehrwerken keine linguistischen Ziele sinnvoll erreicht werden konnten, wechselte man einerseits zu bereits vorliegenden einheimischen linguistischen oder man entwickelte eigene Lehrbücher als Hauptlehrwerke. So erarbeiteten z. B. Sydorov et al. (2005) das ‚kommunikativ orientierte‘ Lehrbuch „Login1“, welches für ukrainische Studierende des Faches „Deutsch als Erstfremdsprache“ des ersten Studienjahres gedacht ist (ebd.: 3). In „Login1“ wurden folgende kommunikative Aspekte umgesetzt: Training von vier Fertigkeiten, Einbeziehung realer Lebenssituationen eines ukrainischen Studenten des ersten Studienjahres, Hinweise auf das Internet zur Benutzung von weiterführenden Informationen über Deutschland, authentische Hör- und Lesetexte sowie interaktive Sozialformen und spielerische Arbeitsformen. Zu den traditionellen Aspekten zählen Übungsphilosophie vom Sprachsystem zur Kommunikation oder „von sprachlichen Werkzeugen zu kommunikativen Aufgaben“ (ebd.), isoliertes Fertigkeitstraining, Grammatiklastigkeit der Übungen zu sprachlichen Werkzeugen, Vorhandensein von Übersetzungsübungen, deduktive Grammatikvermittlung und sprachsystemorientierte Tests.

¹⁷¹ Zur Definition der Transkription siehe z. B. Kowal & O’Connell (2008: 438) und Mayring (1993: 64).

die Gruppeninterviews mit den Studierenden verschriftlicht. Bei der Verschriftlichung wurde auf die Protokollierungstechnik „Wörtliche Transkription“ von Mayring (1993: 64ff.) zurückgegriffen. Ziel der wörtlichen Transkription war es, eine vollständige¹⁷² Textfassung verbal erhobenen Materials zu erarbeiten, welche eine weitere ausführliche interpretative Auswertung ermöglichen soll (ebd.: 64). Bei der wörtlichen Transkription wurden die Interviews in eine normale Schriftsprache¹⁷³ (Ukrainisch, Russisch oder Deutsch) übertragen (ebd.: 65). Dabei wurden die Besonderheiten der gesprochenen Sprache wie Auslassungen einzelner Laute oder Angleichungen aufeinander folgender Laute ignoriert (vgl. Kowal & O’Connell 2008: 441) sowie Satzbaufehler verbessert und der Stil ausgeglichen (vgl. Mayring 1993: 65). Es wird davon ausgegangen, dass solche Eingriffe nicht den Sinn der Aussagen verstellt haben.

Bei der Transkription der Interviews wurde die Empfehlung von Kowal & O’Connell (2008) beachtet. Die Autoren meinen, dass nur solche Gesprächsmerkmale transkribiert werden sollen, die tatsächlich analysiert werden¹⁷⁴ (ebd.: 443). Aus diesem Grund wurden nur verbale Gesprächsmerkmale herangezogen sowie auf prosodische, parasprachliche und außersprachliche Merkmale verzichtet, weil sich die Fragestellungen der Studie nur mit der inhaltlichen Ebene der Aussagen der Interviewten beschäftigten. Dazu wurden solche verbalen Gesprächsphänomene wie Versprecher, Wortabbrüche und Verzögerungen wie Wiederholungen oder Fülllaute bzw. -wörter (ebd.: 444) außer Acht gelassen, weil dies nur die anschließende Analyse von Daten stören würde.

Die Interviewtranskripte wurden in Form eines Fließtextes festgehalten. Dabei wurden nur die Antworten der Interviewten gemäß der Nummerierung der Fragen in den Interview-Leitfäden niedergeschrieben. Jedes Transkript reichte von 3 bis 6 Seiten. Meine seltenen Erklärungen, Anmerkungen oder Interpretationen wurden in Fußzeilen

¹⁷² Dennoch mussten in einigen Interviews Kürzungen vorgenommen werden (siehe dazu Kapitel 4.3).

¹⁷³ Diese Vorgehensweise ist mit der Verschriftlichungsform „Standardorthographie“ von Kowal & O’Connell (2008: 441) kompatibel.

¹⁷⁴ In dieser Hinsicht empfiehlt Flick (2005: 253) „... nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert“. Denn ein übertriebenes Maß an Genauigkeit der Transkription führt oft zur Unübersichtlichkeit und kostet viel Zeit und Energie, welche man in die Datenauswertung investieren könnte. Die Ausnahme können z. B. die Untersuchungen aus der Linguistik und Konversationsanalyse bilden, die die Organisation der Sprache zum Forschungsziel haben (ebd.: 253).

dargestellt. Zur Sicherung der Reliabilität der Transkription (siehe dazu Schmidt 2008, 2010; Mayring 1993) wurden die Interviewtranskripte wiederholt kontrollgelesen und mit dem Original mehrmals abgeglichen. Außerdem wurden die Daten der Untersuchung, d. h. Namen und Ortsangaben, anonymisiert, wie dies Flick (2005: 253) vorschlägt.

Bei der Datenauswertung unterscheidet Flick (2005: 258) zwischen dem kodierenden und sequenziellen Analyseverfahren. Das kodierende Verfahren strebt die Kategorisierung und/oder Theorie- bzw. Hypothesenbildung an und trägt zur Reduktion des Ausgangsmaterials bei (ebd.: 258). Die sequenzielle Analyse zielt auf die Rekonstruktion der Fallstruktur ab und führt zur Vermehrung des Textmaterials (ebd.: 258).

Da diese Arbeit die Entwicklung von Kategorien und Hypothesen im ukrainischen universitären DaF-Unterricht zum Ziel hat, wurde auf die kodierenden Auswertungsverfahren im Sinne von Altrichter & Posch (1998), Flick (2005), Schmidt (2008, 2010) und Mayring (2008a, 2008b, 2010) zurückgegriffen. Im Auswertungsprozess des Datenmaterials ließen sich sechs Hauptschritte hervorheben: erste Reduzierung, zweite Reduzierung, Übersetzung, Kategorienbildung, Kodierung des Materials unter diesen Kategorien und Entwicklung von Kernkategorien.

Die erste Reduzierung diente der Festlegung des Materials zur Analyse (vgl. Mayring 2008a: 47), wobei zwischen der Auswahl des Materials und der Auswahl im Material differenziert wurde (vgl. Flick 2005: 98). Bei der Auswahl des Materials wurde festgelegt, welche Forschungsinstrumente, die bei der Datenerhebung eingesetzt worden waren, zur Analyse herangezogen werden sollten. Somit wurden im ersten Abschnitt der Untersuchung alle neun Interviews mit den Lehrenden zu ihren Lehr- und Lernbiographien sowie zur Auffassung der Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion analysiert. Im zweiten Abschnitt der Untersuchung wurden Interviews mit drei Lehrenden, schriftliche Befragungen von vier Gruppen der Studierenden sowie Gruppeninterviews mit den Studierenden von zwei Gruppen zur Lehr- und Lernkultur respektive zur Bewertung der beispielbasierten Automatisierungsübungen analysiert. Die

Interviews wurden aufgrund der erstellten Transkripte ausgewertet, die Analyse von Fragebögen erfolgte direkt aus dem vorliegenden Material.

Sowohl Beobachtungen als auch mündliche Tests, welche im zweiten Studienabschnitt durchgeführt wurden, wurden nicht berücksichtigt. Denn meine Beobachtungen waren fragmentarisch und wurden auf Bitte der Lehrenden nicht aufgezeichnet. Die mündlichen Tests, welche meistens in der nächsten Unterrichtsstunde durchgeführt wurden, wurden im Sinne der quantitativen Forschung weder grundlegend konzipiert noch systematisch realisiert. Für mich galten sie als eine Art Überprüfung, ob die Studierenden den gelernten Stoff überhaupt gebrauchen können, d. h. es wurde keine Kontrolle der Flüssigkeit oder Korrektheit von studentischen Äußerungen mit der anschließenden quantitativen Auswertung beabsichtigt.

Bei der Auswahl im Material ging es darum, zu entscheiden, welche Teile des Datenmaterials für die Auswertung geeignet waren. In dieser Hinsicht wurden nur Ausschnitte der Interviews und Fragebögen beachtet, die Hinweise auf die Beantwortung der Fragestellungen lieferten (vgl. Lamnek 1993: 207). So wurden aus dem Leitfaden-Interviews 1 des ersten Studienabschnittes die Antworten auf Frage 1 nach der Ausbildung, auf Frage 2 nach der Berufserfahrung, auf Frage 4 nach der Weiterbildung und auf Frage 6 nach den Unterschieden im Lehr- und Lernprozess bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion zwischen dem universitären und dem Unterricht in anderen Bildungseinrichtungen ausgewertet.

Aus dem Leitfaden-Interview 2 des ersten Studienabschnittes wurden die Antworten auf Frage 1 nach der Definition der Automatisierung und der Übung zur Automatisierung der mündlichen L2-Produktion sowie nach den methodischen Schritten vor, während und nach einer Automatisierungsübung, auf Frage 2 nach dem Lernen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung, auf Frage 3 nach dem Verzicht der Konzentration auf die grammatische Form beim Üben, auf Frage 5 nach der Fehlerkorrektur, auf Frage 6 nach dem Üben des Sprechens vor und nach der Regelerarbeitung, auf Frage 7 nach der

Gewichtung zwischen der Flüssigkeit und Korrektheit respektive einige Bemerkungen zur Abschlussfrage 8 berücksichtigt.

Aus dem Leitfaden-Interview 1 des zweiten Studienabschnittes wurden die Antworten auf Frage 1 nach der Grammatikvermittlung, auf Frage 2 nach Rolle der Bewusstmachung, auf Frage 5 nach dem Übungsprozess¹⁷⁵, auf Frage 6 nach der Fehlerkorrektur, auf Frage 7 nach dem Verhältnis der Flüssigkeit und Korrektheit, auf Frage 10 nach spontanem und vorbereitetem Sprechen, auf Frage 11 nach Tests, auf Frage 14 nach Sozialformen, auf Fragen 18 nach dem Mitbestimmungsrecht der Studierenden sowie auf Frage 19 nach der Rolle der Lehrkraft herangezogen.

Aus dem Fragebogen 1 des zweiten Studienabschnittes wurden die Antworten auf Fragen des Themenblocks I, auf Frage 1 des Themenblocks II, auf Fragen 1-4 des Themenblocks III betrachtet, durch welche die persönlichen Daten der Studierenden ermittelt wurden. Ebenso wurden Frage 7 und 8 nach Sozialformen, Frage 9 nach Fehlerkorrekturen, Frage 10 nach dem Verhältnis der Flüssigkeit und Korrektheit, Frage 11 nach der Bewusstmachung und Frage 13 nach spontanem und vorbereitetem Sprechen des Themenblocks III ausgewertet.

Aus dem Interview-Leitfaden 2 des zweiten Studienabschnittes wurden die Antworten auf Frage 1 nach den ersten Eindrücken und auf Frage 2 nach der Einstellung zur beispielbasierten Automatisierung, auf Frage 5 und 10 nach der Verschiebung der kognitiven Phase in Automatisierungsübungen, auf Frage 11 nach der Einschätzung der Wahrnehmung des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens seitens der Studierenden, auf Frage 12 nach der Überzeugung oder dem Zweifel an der beispielbasierten Automatisierung sowie auf Fragen 13, 14 und 15 nach den Zukunftschancen des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens in der ukrainischen Bildungslandschaft ausgewertet. Aus dem Muster des Fragebogens 2 des zweiten Abschnittes der Studie wurden nur die Antworten auf Frage 3 nach der Automatisierung ohne vorherige

¹⁷⁵ In Bezug auf die gegebenen Antworten der Interviewten wurde der Begriff „Automatisierungsprozess“ durch den Begriff „Übungsprozess“ ersetzt.

Kognitivierung berücksichtigt. Aus den Gruppeninterviews der zweiten Studienperiode mit Gruppe 1 und 2 wurden die Antworten auf Frage 1 nach der Automatisierung mit vorheriger vs. nachheriger Bewusstmachung analysiert.

Hinsichtlich der Auswahlstrategie im Material wurde manches Datenmaterial nicht in die Auswertung einbezogen, weil erstens einige Interview- und Fragebogen-Fragen zu breit angelegt waren, wie sich bei der Durchführung herausstellte. Sie waren zwar in ihrer dargestellten Form korrekt, aber im Sinne der Fragestellungen nicht produktiv. Dazu zählen die Daten aus dem zweiten Abschnitt der Untersuchung, d. h. die Antworten auf Fragen 3, 4, 8 und 9 nach implementierten Methoden, auf Frage 12 nach eingesetzten Materialien, auf Frage 13 nach den vier Fertigkeiten, auf Frage 15 nach der Wortschatzarbeit, auf Frage 16 nach der Arbeit an Aussprache und Intonation und auf Frage 17 nach der Hauslektüre des Interview-Leitfadens 1; auf Frage 12 nach der Rolle von Übersetzungsübungen des Fragebogens 1; auf Fragen 3, 4, 6, 7, 8 und 9 des Interview-Leitfadens 2, welche die Einschätzung der Phasen von Lektionsabschnitten mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung zum Ziel hatten; auf Fragen 1, 2, 4, 5, 6, 7 und 8 des Musters des Fragebogens 2, die auf die Analyse der Struktur des Lektionsabschnittes mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung abzielten; auf Frage 2 nach der vollständigen vs. portionierten Grammatikvermittlung, auf Frage 3 nach der Abwägung der flüssigen vs. korrekten mündlichen L2-Produktion sowie auf Frage 4 nach der anfänglichen schriftlichen vs. mündlichen Übungsform des neuen grammatisch-lexikalischen Stoffes des Gruppeninterviews.

Zweitens erwiesen sich manche Fragen als zu allgemein bzw. unpräzise gestellt, so dass die Antworten darauf keine auswertbaren Daten lieferten.¹⁷⁶ Im ersten Studienabschnitt waren dies die Antworten auf Frage 3 nach einer typischen Unterrichtseinheit und auf Frage 5 nach dem Besuch eines deutschsprachigen Landes und nach den Kontakten zu Muttersprachlern des Interview-Leitfadens 1 sowie auf Frage 4 des Leitfaden-Interviews 2 nach dem Training von sprachlichen Strukturen mit Schwerpunkt auf ihre Bedeutung vs.

¹⁷⁶ Dazu gehören auch die Fragen nach freien Kommentaren des Interview-Leitfadens 1 und 2 sowie des Musters des Fragebogens 1 und des Fragebogens 2 der zweiten Abschnitte der Untersuchung, weil sich sehr wenige Befragte dazu äußerten.

auf ihre grammatische Form. Im zweiten Studienabschnitt waren dies die Antworten auf Fragen 2, 3 und 4 des Themenblocks II nach einer typischen Unterrichtssequenz im schulischen Fremdsprachenunterricht und nach den Lernerfolgen im außeruniversitären Fremdsprachenunterricht, auf Frage 5 und 6 des Themenblocks III des Fragebogens 1 nach der Zufriedenheit mit dem universitären DaF-Unterricht und dessen Vergleich mit dem anderen universitären Fremdsprachenunterricht sowie auf Frage 16 des Interview-Leitfadens 2 nach der Kooperation mit dem Forscher.

Drittens wurden bei manchen Fragebogen-Fragen unklare wertende Kategorien benutzt. Hierzu gehören Frage 2 und 7 des Musters des Fragebogens 2 des zweiten Studienabschnittes, in welchen mehrdeutige Begriffe wie „gut“ und „schlecht“ gebraucht wurden.

Resümierend lässt sich im Zuge der ersten Reduzierung festhalten, dass die vorliegende breite Datensammlung in Bezug auf die Forschungsfragen der Arbeit sowie auf manche fehlerhaften Frageformen selektiv ausgewertet wurde. So wurden bei der Auswertung des Leitfaden-Interviews 1 und des Fragebogens 1 des zweiten Studienabschnittes nicht die komplette, sondern nur die Teile zur Lehr- und Lernkultur im gegebenen DaF-Unterricht herangezogen. Ähnlich wurden bei der Analyse des Interview-Leitfadens 2 und des Fragebogens 2 des zweiten Studienabschnittes nicht alle Phasen des Lektionsabschnittes mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung, sondern nur die beispielbasierte Automatisierungsphase selbst beachtet. Bei der Auswertung der Gruppeninterviews wurde ausschließlich die Gewichtung zwischen der vorherigen und nachherigen Kognitivierung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen behandelt.

Beim zweiten Schritt wurde das ausgewählte Material auf einen überschaubaren Kurztext reduziert (vgl. Mayring 2008b: 472). Die Reduzierung erfolgte aufgrund der ersten Interpretationsregel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring (2008a: 62), nach welcher alle nicht oder wenig inhaltstragenden Textstellen wie ausschmückende, wiederholende und verdeutlichende Aussagen gestrichen wurden. Da die meisten Interview- und Fragebogentexte in der Muttersprache der Befragten vorlagen, musste im

dritten Schritt das reduzierte Material aus dem Ukrainischen oder Russischen ins Deutsche übersetzt werden.

Nach zwei Reduzierungsetappen und der Übersetzung wurden im vierten Schritt Kategorien gebildet, welche Vergleichbarkeit und Übersichtlichkeit der Ergebnisse des erhobenen Materials ermöglichen sollten (vgl. Flick 2005: 272). Zur Sicherung der Offenheit des Kategoriensystems wurden diese deduktiv und induktiv entwickelt (vgl. Schmidt 2010: 477). Beim deduktiven Vorgehen wurden die Kategorien aus den theoretischen Konzepten der Arbeit, d. h. aus den Interview- und Fragebogen-Fragen, formuliert und auf das Material angewendet (vgl. Mayring 2008a: 74-75; Altrichter & Posch 1998: 174). Beim induktiven Vorgehen wurden diese aus dem Material entwickelt (ebd.: 75; ebd.: 174). Somit wurden die Kategorien in einer Wechselbeziehung zwischen der Theorie und dem vorliegenden Material erarbeitet sowie während der Analyse überarbeitet und überprüft (vgl. Mayring 2008a: 53).

Im ersten Studienabschnitt wurden Kategorien zu persönlichen Daten der Lehrenden sowie zum Verständnis der Automatisierung der mündlichen L2-Produktion seitens der Lehrenden gebildet. Aufgrund der Antworten der Befragten zu ihren persönlichen Daten wurden folgende Kategorien entwickelt: Ausbildung, Berufserfahrung und Weiterbildung. Anhand der Auffassungen der Lehrenden zur Automatisierung der mündlichen L2-Produktion konnten folgende Kategorien differenziert werden: Unterschiede im Lehr- und Lernprozess bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion; Definition der Automatisierung; Definition der Automatisierungsübungen in der mündlichen L2-Produktion; methodische Schritte vor, während und nach der Übung zur Automatisierung der mündlichen L2-Produktion; Lernen von sprachlichen Strukturen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung; mündliche L2-Produktion ohne Konzentration auf die grammatische Form; Fehlerkorrektur; Üben des Sprechens vor und nach der Regelerarbeitung; korrekter und flüssiger Sprachgebrauch; Lernerfahrung und -tradition. Alle erwähnten Kategorien außer der zuletzt genannten wurden aus den Fragen des Interview-Leitfadens 1 und 2 deduktiv entwickelt.

Im zweiten Studienabschnitt wurden Kategorien zu persönlichen Daten der Lehrenden und Studierenden, zu lehr- und lernkulturellen Einflüssen bei den Lehrenden und Studierenden sowie zur Bewertung der regel- und beispielbasierten Automatisierung seitens der Lehrenden und Studierenden formuliert. Wie im ersten Studienabschnitt handelte es sich bei den persönlichen Daten der Lehrenden um Kategorien wie Ausbildung, Berufserfahrung und Weiterbildung. Aus den vorliegenden persönlichen Daten der Studierenden wurden folgende Kategorien erarbeitet: Gruppenspezifik, Fremdsprachenlernerfahrungen, Gründe zum Erlernen des Deutschen sowie Lern- und berufliches Ziel bezüglich des Deutschen. Die Antworten der Lehrenden zu den lehr- und lernkulturellen Einflüssen konnten in folgende Inhaltskategorien geordnet werden: Präsentation des grammatischen Stoffes; Bewusstmachung; Übungsprozess; Fehlerkorrektur; korrekter und flüssiger Sprachgebrauch; spontanes und vorbereitetes Sprechen; Tests; Sozialformen; Mitgestaltung des Unterrichtsprozesses; Rolle des Lehrers. Bei der Auswertung der lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei den Studierenden ließen sich folgende Kategorien erkennen: Sozialformen; Fehlerkorrektur; korrekter und flüssiger Sprachgebrauch; Bewusstmachung; spontanes und vorbereitetes Sprechen. Bei der Bearbeitung der Bewertungen der beispielbasierten Automatisierung seitens der Lehrenden wurden die Kategorien wie folgt festgestellt: erste Eindrücke von beispielbasierter Automatisierung; von Automatisierung zur Bewusstmachung; Motivation, Interesse und Fortschritte bei den Studierenden; Zukunftschancen der beispielbasierten Automatisierung in der ukrainischen Bildungslandschaft. Bei der Behandlung der Einschätzungen des regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahrens seitens der Studierenden wurden folgende zwei Kategorien formuliert: von Automatisierung zur Bewusstmachung sowie vorherige und nachherige Kognitivierung. Alle genannten Kategorien wurden aus den Interview- und Fragebogen-Fragen deduktiv entwickelt.

Nach der Kategorienbildung wurde im fünften Schritt das gekürzte Material unter den oben angegebenen Kategorien codiert bzw. verschlüsselt (vgl. Schmidt 2008: 452; 2010: 477). Jeder Kategorie wurden zunächst konkrete Textpassagen des Datenmaterials, d. h. die Aussagen der Befragten, zugeordnet, welche in Form einer Tabelle Fall übergreifend dargestellt wurden. Danach wurden diese sowohl qualitativ als auch quantitativ

ausgewertet, so dass sich ein gewisses Meinungsbild der Befragten bezüglich der gegebenen Thematik ergab.

Im sechsten Schritt wurden die Antworten der Erforschten in zusammengehörige Kategorien gruppiert (vgl. Altrichter & Posch 1998: 176) und zu Kernkategorien weiter entwickelt (vgl. Flick 2005: 267f.). Dabei wurde versucht, die Kernkategorien wo möglich auf eine Kurzform zu reduzieren (vgl. Mayring 2008a: 62). Alle Kernkategorien wurden aus den im fünften Schritt erarbeiteten Kategorien induktiv gebildet und qualitativ ausgewertet. Dadurch wurden im ersten Abschnitt der Untersuchung zur regel- und beispielbasierten Automatisierung vier Kernkategorien aus den Interviews mit den Lehrenden entwickelt:

- spezifischer Ausbildungskontext;
- erst bewusst machen, dann automatisieren;
- Förderung der mündlichen L2-Produktion anhand von Beispielen, aber nur nach der Regelerarbeitung;
- Korrektheit kommt vor Flüssigkeit.

Im zweiten Abschnitt der Untersuchung ließen sich zu lehr- und lernkulturellen Faktoren sechs Kernkategorien aus den Interviews mit den Lehrenden und aus den schriftlichen Befragungen der Studierenden ermitteln:

- explizites bzw. kognitives Lernen;
- Korrektheit kommt vor Flüssigkeit;
- Kontrollarbeiten in Wortschatz und Grammatik sind übliche Testformate;
- führende Rolle des Lehrers;
- vorbereitetes Sprechen wird häufiger praktiziert;
- Frontalarbeit ist die verbreitetste Sozialform.

Zu beispielbasierten Automatisierungsübungen wurden im zweiten Abschnitt der Untersuchung drei Kernkategorien aus den Interviews mit den Lehrenden und den Studierenden und aus den Befragungen der Studierenden gebildet:

- spezifischer Ausbildungskontext;
- von Bewusstmachung zur Automatisierung;
- beispielbasierte Automatisierung für Grund- und Mittelschule sowie für Sprachschulen und -kurse der Ukraine.

Die darauf folgende Darstellung der Gesamtauswertung des ersten und zweiten Abschnittes der Untersuchung basiert auf den in diesem Punkt entwickelten Kategorien und Kernkategorien.

4.3 Gesamtauswertung des ersten Abschnittes der Untersuchung

Ziel dieses Kapitels ist es, die Ergebnisse des ersten Abschnittes der Untersuchung in Form von (Arbeits-)Kategorien und Kernkategorien zu präsentieren, welche in Punkt 4.2 erarbeitet wurden. Zunächst werden hier persönliche Daten der Lehrenden und danach deren Auffassungen zum regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion ausgewertet. Abschließend werden problematische Aspekte des ersten Abschnittes der Untersuchung diskutiert, deren Lösungswege thematisiert und Forschungsausblick erörtert.

4.3.1 Auswertung der persönlichen Daten der Lehrenden

Die Auswertung der persönlichen Daten der Lehrenden erfolgt anhand der Kategorien wie Ausbildung, Berufserfahrung und Weiterbildung. Die Kategorien wurden aus den Fragen des Interviewleitfadens 1 des ersten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.2.1) entwickelt.

Kategorie „Ausbildung“

Alle neun befragten Lehrkräfte haben eine eigenkulturelle Fachausbildung vorzuweisen. Die Befragten wurden als Lehrer/innen (LK1-LK9) und Übersetzer/innen bzw. Dolmetscher/innen (LK1, LK2, LK3, LK5, LK8, LK9) für die deutsche Sprache und Literatur (LK1-LK9) sowie für die russische (LK6), englische (LK1, LK9), italienische (LK4, LK7) oder spanische (LK9) Sprache ausgebildet. Sechs Lehrkräfte (LK1, LK2, LK3, LK5, LK8, LK9) haben ihr Studium an der Nationalen Universität¹⁷⁷ und drei Lehrkräfte (LK4, LK6, LK7) an der Pädagogischen Universität¹⁷⁸ abgeschlossen. Die Aussagen der Interviewten beleuchten diesen Sachverhalt:

LK1	Ich habe mein Studium an der Staatlichen Universität in der Fachrichtung „Deutsche Sprache und Literatur“ und „Englische Sprache“ abgeschlossen. Ich wurde als Lehrer und Übersetzer für die deutsche Sprache und Literatur sowie Lehrer und Übersetzer bzw. Dolmetscher für Englisch ausgebildet.
LK2	1985 habe ich mein Studium an der Staatlichen Universität mit Auszeichnung abgeschlossen. Ich wurde als Lehrer und Übersetzer bzw. Dolmetscher für Deutsch ausgebildet.
LK3	1989 habe ich mein Studium an der Staatlichen Universität mit dem Schwerpunkt „Deutsche Sprache und Literatur“ abgeschlossen. Ich wurde als Lehrer und Übersetzer bzw. Dolmetscher des Deutschen ausgebildet.
LK4	2002 habe ich mein Studium an der Pädagogischen Universität mit dem Schwerpunkt „Deutsche Sprache und Literatur“ und „Italienisch“ abgeschlossen. Ich wurde als Lehrer für Deutsch und Italienisch ausgebildet.
LK5	1973 habe ich die Staatliche Universität absolviert. Ich wurde als Lehrer und Übersetzer bzw. Dolmetscher für Deutsch ausgebildet.
LK6	Ich habe mein Studium am Pädagogischen Institut mit dem Schwerpunkt „Russische Sprache und Literatur“ und „Deutsche Sprache“ abgeschlossen. Ich wurde als Lehrer für die russische Sprache und Literatur sowie für Deutsch ausgebildet.
LK7	Ich habe mein Studium an der Pädagogischen Universität abgeschlossen und wurde als Lehrer für Deutsch und Italienisch ausgebildet.

¹⁷⁷ Früher die Staatliche Universität.

¹⁷⁸ Früher das Pädagogische Institut.

LK8	1974 habe ich mein Studium an der Staatlichen Universität abgeschlossen und wurde als Lehrer und Übersetzer bzw. Dolmetscher für Deutsch ausgebildet.
LK9	Ich habe mein Studium an der Nationalen Universität abgeschlossen und wurde als Übersetzer bzw. Dolmetscher und Lehrer für Deutsch, Englisch und Spanisch ausgebildet.

Abbildung 38: Aussagen der Lehrenden zur Ausbildung

Abschließend lässt sich zur Ausbildung der Lehrkräfte sagen, dass niemand von ihnen über eine deutsche DaF-Ausbildung verfügt. Dies impliziert, dass sie von der eigenkulturellen Fachausbildung ausgehen und ihren Unterricht grundsätzlich danach gestalten. Zu bemerken ist auch, dass die ersten Lehrkräfte der Pädagogischen Universität die Absolventen der Nationalen Universität waren. Dies bedeutet, dass das Fachstudium an der Nationalen Universität als Vorbild für die Pädagogische Universität diente und deren Fachausbildung stark beeinflusste. Auffallend bei der Ausbildung an der Nationalen Universität war die Verbindung des Lehrer- und Übersetzer- bzw. Dolmetscher-Berufes. Dies setzt voraus, dass sowohl schriftliche als auch mündliche Übersetzungen bei der Heranbildung von zukünftigen Lehrkräften einen integralen Bestandteil des Studiums ausmachten und daher von den Lehrenden und den Studierenden als selbstverständlich akzeptiert werden.

Kategorie „Berufserfahrung“

Die Unterrichtserfahrung des interviewten Lehrkörpers reicht von 4 bis 35 Jahren. Die Lehrkräfte waren sowohl in allgemeinbildenden und spezialisierten Schulen des gegebenen Gebiets (LK1, LK3, LK5, LK6, LK7) als auch an spezialisierten und nicht-spezialisierten Fakultäten der regionalen Hochschulen (LK1-LK9) und an einer russischen Hochschule (LK5) tätig. Die Aussagen der Interviewten belegen diesen Sachverhalt:

LK1	Als Lehrkraft für Deutsch bin ich seit 15 Jahren tätig. Ein halbes Jahr habe ich in der Schule Nr. 23 mit erweitertem Deutschunterricht unserer Stadt gearbeitet. Die
-----	---

	weiteren 14,5 Jahre unterrichtete ich Deutsch an der Pädagogischen Universität.
LK2	Seit 1988 bin ich als an der Pädagogischen Universität tätig.
LK3	Nach dem Studienabschluss arbeitete ich in einer allgemeinbildenden Schule in unserem Gebiet. An der Pädagogischen Universität bin ich seit 12 Jahren tätig.
LK4	Seit 7 Jahren bin ich als Lehrkraft für Deutsch am Lehrstuhl für deutsche Philologie der Pädagogischen Universität tätig.
LK5	Meine Berufserfahrung beläuft sich bereits auf 30 Jahre. Zuerst habe ich als Lehrkraft für Deutsch in einer Schule unserer Stadt gearbeitet. Danach unterrichtete ich Deutsch an der Nationalen Universität und an einer Polytechnischen Hochschule in Russland. Seit fast 20 Jahren unterrichte ich Deutsch an der Pädagogischen Universität.
LK6	Nach dem 3. Studienjahr habe ich angefangen, in einer allgemeinbildenden Schule zu arbeiten und war dort 7 Jahre lang als Lehrkraft für Deutsch tätig. Seit 1994 arbeite ich an der Pädagogischen Universität.
LK7	Seit 2005 arbeite ich an der Pädagogischen Universität. Im 5. Studienjahr habe ich an der Akademie für Landwirtschaft als Lehrkraft für Deutsch gejobbt. Ziel war es, den Studierenden Deutsch im Alltag zu vermitteln. Parallel unterrichtete ich Deutsch in einer allgemeinbildenden Schule unserer Stadt.
LK8	Ungefähr 12 Jahre war ich am Lehrstuhl für deutsche Philologie der Nationalen Universität tätig. Danach wechselte ich zur Pädagogischen Universität. Insgesamt bin ich seit ca. 35 Jahren als Lehrkraft für Deutsch an Lehrstühlen tätig, die Lehrkräfte des Deutschen für Schulen und Hochschulen der Ukraine ausbilden.
LK9	2003 unterrichtete ich Deutsch an der philologischen und psychologischen Fakultät der Nationalen Universität. Danach wechselte ich zur Pädagogischen Universität.

Abbildung 39: Aussagen der Lehrenden zur Berufserfahrung

Resümierend lässt sich zur Berufserfahrung der Befragten festhalten, dass im ersten Abschnitt der Untersuchung unterschiedliche Generationen der Lehrenden interviewt wurden, welche von wenig bis sehr viel DaF-Unterrichtserfahrung aufweisen (zur Auswahl der Interviewten siehe Kapitel 3.1.7).

Kategorie „Weiterbildung“

Sieben von neun Lehrkräften (LK1, LK3, LK4, LK5, LK6, LK7, LK8) hatten die Gelegenheit, an Fort- und Weiterbildungsseminaren für Fremdsprachenlehrende teilzunehmen. Die Veranstaltungen fanden an verschiedenen Institutionen in der Ukraine und in deutschsprachigen Ländern statt und waren diversen Themen gewidmet. Die Lehrenden fanden diese interessant und nützlich und haben sie weiter empfohlen. Die zwei übrigen Lehrkräfte (LK2, LK9) hatten bisher keine Gelegenheit, sich an einem Seminar, das auf die Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden zugeschnitten war, zu beteiligen. Dagegen konnten sie sich als Studierender (LK9) und Wissenschaftler (LK2) über den DAAD in Deutschland weiterbilden. Zu bemerken ist, dass zwei weitere Befragte an ihren Institutionen für die didaktisch-methodische Arbeit, d. h. für die Aus- und Weiterbildung zuständig sind: LK5 unterrichtet Methodik des Deutschen an der Pädagogischen Universität und LK8 leitet die pädagogische Arbeit im Nürnberger Haus. Die Aussagen der Interviewten beleuchten diese Fakten:

LK1	Einige Male besuchte ich Weiterbildungsseminare für Fremdsprachenlehrende im Nürnberger Haus. Leider kann ich mich jetzt nicht an die Themen der Seminare erinnern. Auf jeden Fall war dies produktiv.
LK2	Ich habe mich nur als Wissenschaftler an der Universität Mannheim im Rahmen des DAAD-Programms weitergebildet.
LK3	2000 nahm ich an einem Seminar des Goethe-Instituts Kyiv teil, welches der Unterrichtsmethodik des Deutschen gewidmet war. 2005 war ich im Literatur-Seminar des Goethe-Instituts Kyiv. Die Seminare haben mir sehr gut gefallen. Ich würde sie weiter empfehlen.
LK4	Zweimal nahm ich an Seminaren des Goethe-Instituts Kyiv teil, welche dem Thema „Computer im Deutschunterricht“ gewidmet waren. Die Seminare haben mir sehr gut gefallen, denn die Atmosphäre war fantastisch, und ich habe viel gelernt. An unserem Lehrstuhl habe ich danach eine Präsentation zum Thema des Seminars gemacht.
LK5	Ich habe Weiterbildungsseminare vom Goethe-Institut in Kiew zu verschiedenen Themen über Deutsch als Fremdsprache besucht. An der Universität unterrichte ich Methodik und leite sowohl Vorlesungen als auch Seminare in Methodik. Die Seminare laufen in Form eines Rollenspiels ab, wobei jeder Studierender die Rolle

	eines Lehrers übernimmt und eine Unterrichtssequenz zu einem bestimmten Thema durchführt. Die anderen Studierenden und ich agieren dann als Lernende.
LK6	Mitte der 90-er Jahre hatte ich die Gelegenheit, an Seminaren des Goethe-Instituts in Deutschland teilzunehmen. Das waren Sprachkurse. Ich war auch im Seminar zur Landeskunde in Österreich. Diese Seminare haben mir sehr gut gefallen, denn es wurde alles wunderbar organisiert. Ich würde sie weiter empfehlen. Dennoch waren nicht alle Teilnehmer zufrieden. Wir hatten einen sehr guten Dozenten, welcher nicht nur den Vormittag im Unterricht, sondern auch den Nachmittag außerhalb des Unterrichts gestaltete. Er hat immer etwas Neues ausgedacht, und wir haben viel kommuniziert.
LK7	Ich besuchte ein Seminar des Goethe-Instituts Kyiv zum Thema „Deutsche Filme“. Im Seminar wurden die neuesten (ca. 50) Filme vorgestellt, die wir im Laufe von 7 Tagen bearbeitet haben. Wir schauten uns einige Sequenzen aus den Filmen an. Ziel war es, zu zeigen, wie man mit Filmen methodisch arbeiten kann. Das Seminar hat mir sehr gut gefallen. Ich würde dieses weiter empfehlen. In unserer Stadt habe ich an einem Seminar teilgenommen, welches von deutschen Muttersprachlern geleitet wurde. Das Seminar wurde dem korrekten Sprachgebrauch gewidmet. Anhand von unterschiedlichen Texten mussten wir den Stil bestimmen, die passenden Wörter und Synonyme auswählen und den Gebrauch erklären.
LK8	In der ehemaligen Sowjetunion konnte ich mich als Lehrkraft für Deutsch an der Staatlichen Universität Lwiw weiterbilden. In der unabhängigen Ukraine nahm ich an verschiedenen Seminaren teil, welche im Rahmen des Austausches über das Goethe-Institut organisiert wurden. Ich konnte mich sowohl im sprachlichen als auch im methodisch-didaktischen Bereich in Deutschland weiterentwickeln. ¹⁷⁹ Im Nürnberger Haus, welches in unserer Stadt als Zentrum für interkulturelle Kommunikation gilt, leite ich die pädagogische Arbeit. Im Zuge der pädagogischen Arbeit wurden Seminare für Schul- und Hochschullehrkräfte des Deutschen organisiert, um diese mit den deutschen Lehrwerken wie „Themen neu“, „Moment mal“, „Mittelstufe Deutsch“, etc. bekannt zu machen. Wir probierten aus, ob wir diese im ukrainischen Lernprozess anwenden könnten. Wir entwickelten Übungen, wie man Fertigkeiten wie Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören trainiert, wie man die Grammatik einführt, wie man mit dem Wortschatz arbeitet, etc. Ungefähr 5 Jahre leitete auch die Arbeitsgruppe „Wirtschafts-deutsch“, in deren Rahmen die Lehrkräfte, die Deutsch als ein allgemeines Fach an Hochschulen unterrichten, fortgebildet wurden. Ich denke, dass die Arbeit dieses

¹⁷⁹ Laut LK8 gab es in der ehemaligen Sowjetunion und in den ersten Jahren der Unabhängigkeit der Ukraine Fakultäten für Weiterbildung für Hochschullehrer. Alle 5 Jahre durfte sich jeder Dozent eine Hochschule aussuchen, um dort Erfahrungen auszutauschen. Für die Austauschzeit wurde der Dozent komplett honoriert. Danach wurden diese Fakultäten gestrichen. Zum Glück wurde in der Ukraine und in den anderen GUS-Ländern das Goethe-Institut akkreditiert. Das Goethe-Institut organisierte Weiterbildungsseminare für Deutsch-Lehrkräfte und gewährte 3-wöchige Stipendien, damit man sich sprachlich und didaktisch-methodisch in Deutschland weiterbilden konnte. In der Ukraine führt das Goethe-Institut seine Arbeit weiter.

	Zentrums einen wesentlichen Beitrag zur Weiterqualifizierung von ukrainischen Lehrkräften für Deutsch geleistet hat und weiterhin leistet.
LK9	Als Studierender „ja“, und als Lehrkraft „nein“.

Abbildung 40: Aussagen der Lehrenden zur Weiterbildung

Zur Weiterbildung der Interviewten lässt sich schlussfolgern, dass sich diese bei den meisten Lehrkräften fragmentarisch gestaltete. In diesem Falle kann man von der Dominanz des eigenkulturellen Verständnisses der Fremdsprachenvermittlung ausgehen, weil keiner der Befragten eine langfristige und gezielte Fortbildung als DaF-Lehrkraft in einem deutschsprachigen Land vorzuweisen hat. Kurzfristige Weiterbildungen in der Ukraine oder in einem der deutschsprachigen Länder können m. E. nur bestimmte Aspekte, jedoch nicht das Grundverständnis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen verändern.

Hinsichtlich der persönlichen Daten der Lehrenden lässt sich resümierend festhalten, dass alle Lehrkräfte über eine eigenkulturelle Fachausbildung und über genug Erfahrung im Unterrichten des Deutschen als Fremdsprache in der Ukraine verfügen. Dennoch zeigen sich unter den Lehrenden eindeutige Differenzen im Weiterbildungsbereich. Zwei Befragte (LK2, LK9) konnten sich als Lehrende für Deutsch kaum weiterbilden. Fünf Lehrende (LK1, LK3, LK4, LK6, LK7) bildeten und bilden sich vor Ort und im Ausland gelegentlich und kurzfristig weiter. Zwei Lehrende (LK5, LK8) müssen sich ständig fortbilden, weil sie an ihren Bildungseinrichtungen für die Aus- und Weiterbildung zuständig sind. In diesem Falle kann man von einem mittleren¹⁸⁰ Fortbildungswert des befragten Lehrpersonals sprechen. Das Niveau der Fortbildung zeigt m. E. die Fähigkeit, über den eigenen lehr- und lernkulturellen Tellerrand schauen zu können, sowie die verinnerlichte Lehr- und Lernkultur zu hinterfragen und ggf. in Bezug auf aktuelle Lehr- und Lernziele abzuändern. Ansonsten hat man keine Wahl, als nur seinen eigenen Unterricht zu reproduzieren.

¹⁸⁰ Unter hohem Fortbildungswert werden hier langfristige, unter mittlerem kurzfristige und unter niedrigem seltene Weiterbildungen im In- und Ausland verstanden.

4.3.2 Auswertung der Auffassungen der Lehrenden zum regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahren

Für die Auswertung der Auffassungen der Lehrenden zur Automatisierung in der mündlichen L2-Produktion wurde auf folgende Kategorien zurückgegriffen: Unterschiede im Lehr- und Lernprozess bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion, Definition der Automatisierung, Definition der Übung zur Automatisierung der mündlichen L2-Produktion, methodische Schritte vor, während und nach der Automatisierungsübung, Lernen von sprachlichen Strukturen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung, mündliche L2-Produktion ohne Konzentration auf die grammatische Form, Fehlerkorrekturen, Üben des Sprechens vor und nach der Regelerarbeitung, korrekter und flüssiger Sprachgebrauch sowie Lernerfahrung und Lerntradition. Diese Kategorien wurden aus den Fragen des Interviewleitfadens 2 des ersten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.2.1) erarbeitet.

Kategorie „Unterschiede im Lehr- und Lernprozess bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion“

Sechs von neun Lehrkräften sind neben ihrer Tätigkeit an der Universität an anderen Bildungseinrichtungen wie in Sprachschulen bzw. -kursen (LK1, LK3, LK5, LK8), in einer allgemein bildenden Schule (LK7) und an der Akademie für Rechtswissenschaften (LK2) tätig. Drei Lehrkräfte (LK4, LK6, LK9) üben ihre Lehrtätigkeit nur an der Pädagogischen Universität aus. Außerdem erteilen die meisten Lehrenden in ihrer Freizeit Privat- bzw. Nachhilfeunterricht. Die Vermittlung der mündlichen L2-Produktion an der Pädagogischen Universität und an den oben erwähnten Einrichtungen ist grundsätzlich unterschiedlich, denn Ziele und Zielgruppen divergieren. Das Hauptziel der Ausbildung an der Pädagogischen Universität besteht darin, den Studierenden nicht nur die zu erlernenden Fremdsprachen beizubringen, sondern sie auch für ihre zukünftigen Lehrtätigkeiten zu befähigen (LK1, LK4). Das bedeutet, dass die Studierenden nach dem Studienabschluss imstande sein sollen, die Fremdsprache(n) praktisch zu beherrschen

sowie diese unterrichten zu können. Dementsprechend gestalten sich die Lehrmethoden, Lerninhalte und -formen sowie Übungen an der Universität anders als an anderen Institutionen (LK3). Die Lehrkräfte sind sich diesen Unterschieden bewusst und setzen diese konsequent um.¹⁸¹

Nach Ansicht der Interviewten (LK1, LK3, LK8) stehen die Schulung des korrekten Sprachgebrauchs, Vermittlung von fundierten Kenntnissen in Grammatik, bewusste Informationsverarbeitung und -anwendung und Bewusstmachung von Sprachlernmechanismen im Mittelpunkt des universitären DaF-Unterrichts. Dagegen bilden Sprechen bzw. Kommunikation in der Fremdsprache den Kern des DaF-Unterrichts in Sprachschulen und -kursen sowie bei der Erteilung des Privatunterrichts (LK3, LK4, LK5, LK7, LK8). An der Akademie für Rechtswissenschaften werden hauptsächlich Lesen und Verstehen von juristischen Texten gefördert (LK2).

LK1	Im letzten Jahr leitete ich einen Sprachkurs, welcher vom DAAD für Studierende technischer Fachrichtungen organisiert wurde. Grundsätzlich vermittelte ich nicht die technische, sondern die Alltagssprache. Die Unterschiede zwischen diesem Sprachkurs und dem DaF-Unterricht an der Fremdsprachenfakultät der Nationalen Pädagogischen Universität sind gravierend. Denn die Studierenden der Universität sollen nicht nur die deutsche Sprache erlernen, sondern sie sollen diese auch unterrichten können. Dies kann mittels kognitiven Lernens und Schulung des korrekten Sprachgebrauchs am besten realisiert werden.
LK2	Neben der Pädagogischen Universität arbeite ich noch an der Akademie für Rechtswissenschaften, an welcher Fremdsprachen nicht vertieft unterrichtet werden. Da die Studierenden des ersten Studienjahres ihr Studium fast ohne Deutsch-Kenntnisse anfangen und Deutsch nur zweimal in der Woche angeboten wird, werden keine ernsthaften Ergebnisse im kommunikativen Sinne erreicht. Grundsätzlich werden Lesefertigkeiten und Verstehen von juristischen Texten herausgebildet und geschult. Im dritten Studienjahr wird die Abschlussprüfung abgelegt.
LK3	Ich arbeitete auch in einer privaten Sprachschule und lehrte 12- und 13-jährige Kinder in Deutsch. Es gibt Unterschiede zwischen dem universitären DaF-Unterricht und dem Unterricht in der Sprachschule. In der Sprachschule steht Kommunikation im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts. An der Universität wird Akzent mehr auf die Grammatik gesetzt, und es werden fundiertere Sprach-

¹⁸¹ Zu Lehr- und Lernzielen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen siehe Kapitel 2.2.7.5 und 2.2.9.

	kenntnisse vermittelt. Daher differenzieren sowohl die Formen und Methoden als auch die Übungen.
LK4	Ich arbeite nur an der Universität und erteile Privatunterricht. An der Pädagogischen Universität sollen sich die Studierenden nicht nur die deutsche Sprache aneignen, sondern sie müssen auch den Stoff erklären lernen. Wir als Dozenten sollen die Studierenden lehren, wie sie unterrichten sollen. Bei einem Privatunterricht ist die Schulung der Kommunikation vorrangig, und alle anderen Aspekte sind zweitrangig.
LK5	Nach wie vor unterrichte ich Deutsch im Nürnberger Haus. Im Unterschied zum Nürnberger Haus ist die Ausbildung an der Universität akademischer, denn hier werden Germanisten herangebildet. Außerdem haben wir an der Universität vorgeschriebene Lehrprogramme, die strengst befolgt werden müssen. Im Nürnberger Haus sind die Lehrprogramme nicht so streng aufgebaut, deswegen kann mehr praktisch geübt werden.
LK6	Momentan bin ich nur an der Universität tätig.
LK7	Der 4-monatige Sprachkurs an der Akademie für Landwirtschaft hatte zum Ziel, die Teilnehmer auf ihre zukünftigen Tätigkeiten in der deutschen Landwirtschaft, z. B. beim Weinanbau oder in einer Schweinefarm, vorzubereiten. Daher war im Kurs Sprechen und nicht Grammatik primär. Die Teilnehmer durften fehlerhaft sprechen, sie mussten nur verstanden werden. Momentan arbeite ich in einer allgemeinbildenden Schule und unterrichte in der 8. Klasse Deutsch als Zweitfremdsprache. Den Kern des Schulunterrichts bilden einfache Musteraussagen wie „Was ist dein Vater von Beruf?“ und Ergänzungsübungen.
LK8	Ich arbeite als pädagogischer Leiter des Sprachlernzentrums des Nürnberger Hauses und bringe den Teilnehmern der Grundstufe A2, der Mittelstufe B1 und B2 sowie der Oberstufe C1 und C2 Deutsch bei. Es gibt gravierende Unterschiede zwischen den Unterrichtsmethoden von Fremdsprachen in Sprachschulen bzw. -kursen und an der Universität für zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte. In Sprachschulen werden die Grundfertigkeiten wie Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen praktisch geübt. An der Universität sollen sich die Studierenden nicht nur die praktischen Fertigkeiten des Deutschen aneignen, sondern sie sollen sich auch dem Lernmechanismus des Deutschen bewusst werden.
LK9	Derzeit unterrichte ich Deutsch nur an der Universität.

Abbildung 41: Aussagen der Lehrenden zu Unterschieden im Lehr- und Lernprozess bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion

Zusammenfassend lässt sich zu den Besonderheiten des Lehr- und Lernprozesses an der Pädagogischen Universität sagen, dass dieser nach Meinungen der Interviewten vorwiegend kognitiv ablaufen soll. Die Studierenden haben sich laut den Lehrkräften die korrekte Sprache, solides theoretisches Wissen in Grammatik, Lexik und Phonetik sowie Grundfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben anzueignen. Imitative Lernverfahren werden daher aus dem universitären Bereich verbannt.

Kategorie „Definition der Automatisierung“

Nach der Auswertung der Interviews lässt sich festhalten, dass es keine einheitliche Definition von Automatisierung vorliegt. Die Interviewten deckten verschiedene Facetten der Begrifflichkeit „Automatisierung“ ab. Im Allgemeinen wurde Automatisierung als unbewusste Handlung (LK1), als Qualität zur Gewährleistung der Geschwindigkeit, Leichtigkeit und sparsamen Anwendung von sprachlichen Fertigkeiten sowie einer geringen Anstrengung (LK3), als Flexibilität, Sicherheit und Schnelligkeit der Materialbeherrschung (LK4), als Bestandteil der Fertigkeit (LK5) respektive als Weiterentwicklung von Fähigkeiten bis zu einem Niveau, bei welchem diese intuitiv ausgeführt werden (LK7), bezeichnet. Unter „Automatisiertheit in der Sprache“ wurde eine automatische (LK1), unbewusste (LK6, LK8, LK9) und korrekte (LK6) Anwendung von bestimmten sprachlichen Strukturen in bestimmten Situationen respektive Ausspracheschulung und Automatisierung der lexikalischen Kenntnisse (LK2) verstanden.

Es ist hervorzuheben, dass zwei Lehrkräfte den Begriff „Automatisierung“ als solchen kritisierten. Obwohl LK1 Automatisierung zunächst definierte, zweifelte sie später daran, welcher Sprachanteil automatisch ausgeführt wird, und meinte, dass sie sogar über den Aufbau ihrer Aussagen in der Muttersprache nachdenkt. Generell äußerte sich LK8 gegen die Übertragung von technischen Begriffen auf den Menschen und plädierte dafür, Einübung statt Automatisierung zu gebrauchen. Weiterhin betonte LK8, dass man die Sprache nicht unbewusst gebrauchen kann, weil man immer eine Intention bzw. eine Redeabsicht hat und überlegen muss. Nach einer kurzen Diskussion mit dem Interviewer

stimmte sie zu, dass man bestimmte sprachliche Sequenzen unbewusst anwenden kann.¹⁸² Dennoch war LK8 gegen ein solches Lernverfahren und meinte, wenn man unbewusst spricht, können die gemachten Fehler nicht mehr korrigiert werden. Und zukünftige Lehrende sollen Fehler wahrnehmen und korrigieren können (LK8).

LK1	Automatisierung ist eine unbewusste Handlung. Wenn man z. B. den Unterrichtsraum betritt, begrüßt man die Studierenden, ohne zu realisieren, dass man sie begrüßt hat. Unter „Automatisierung in der Sprache“ verstehe ich eine automatische Anwendung von bestimmten sprachlichen Aussagen in bestimmten Situationen. Dennoch bin ich mir nicht sicher, welcher Sprachanteil automatisch beherrscht wird. Wenn ich jetzt in meiner Muttersprache spreche, kann man von Automatisierung sprechen? Denn ich denke doch über den Aufbau meiner Aussage nach! Daher kann ich mir den Begriff „Automatisierung“ schwer vorstellen.
LK2	Zur Automatisierung der Aspekte der mündlichen Produktion gehört Phonetik bzw. Ausspracheschulung. Dies ist ausschließlich eine Wiederholungsart der Arbeit, welche nur unter der Kontrolle der Lehrkraft zustande kommen soll. Dabei soll die Aussprache nicht nur von einzelnen Wörtern, sondern auch von einzelnen Phonemen kontrolliert werden. Automatisierung im Bereich der Lexik ist auch wichtig, daher sollen die Studierenden neue Wörter immer lernen und eine bestimmte Thematik ständig wiederholen. Man soll die Studierenden dazu bringen, daß sie ihren Wortschatz ständig erweitern, damit sie bestimmte Aussagen automatisch produzieren können. Einige lexikalische Einheiten wie Clichés, Rahmen und Formeln sind im Unterbewusstsein des Menschen platziert und können in der monologischen und dialogischen Sprache eingesetzt werden. Jede Unterrichtsstunde soll mit einer phonetischen Vorübung anfangen: von Phonemen zu Wörtern, von Wörtern zu Wortverbindungen sowie von Wortverbindungen zu Sätzen. Allmählich taucht man in die deutsche Sprache ein. Das Eintauchen soll dabei die Wiedergabe bzw. Realisierung von sprachlichen Rahmen und Strukturen ermöglichen, die im Unterbewusstsein des Menschen als Modelle gespeichert sind.
LK3	Automatisierung ist eine Qualität, die die Geschwindigkeit, Leichtigkeit und sparsame Anwendung von sprachlichen Fertigkeiten sowie eine niedrige Anstrengung gewährleistet.
LK4	Automatisierung ist eine Vorgehensweise, dank welcher bei Lernenden

¹⁸² Die Interviewperson wurde darauf hingewiesen, dass als Automatismus in der Sprache die Tatsache bezeichnet werden kann, wenn man nicht überlegt, wie man die Aussage aufbaut. Dies bedeutet, dass man nicht über die grammatische Form der Aussage nachdenkt. Über den Inhalt der Aussage muss man natürlich nachdenken.

	Flexibilität, Sicherheit und Schnelligkeit der Materialbeherrschung herausgebildet werden.
LK5	Das sind bestimmte Operationen, die zu einer Sprachhandlung führen. In der ukrainischen Methodik wird Automatisierung einerseits mit Fertigkeit gleichgesetzt. Andererseits wird Automatisierung als Bestandteil der Fertigkeit verstanden. Ich bin auch der Meinung, dass Automatisierung zur Fertigkeit führt bzw. gehört.
LK6	Automatisierung ist, wenn ein Mensch bestimmte sprachliche Konstruktionen gebraucht, ohne nachzudenken, wie diese richtig zu gebrauchen sind.
LK7	Automatisierung bedeutet die Weiterentwicklung von Fähigkeiten bis zum Niveau, bei welchem diese intuitiv ausgeführt werden.
LK8	Automatisierung dringt sich tief in das Bewusstsein des Menschen ein, und dann richtet sich der Mensch nur nach Stereotypen und Formeln, welche ihm vermittelt wurden. Und das ist ja schrecklich! Automatisierung in der Sprache setzt eine unbewusste Anwendung von bestimmten sprachlichen Strukturen voraus. Und ich bin dagegen. Denn alles muss bewusst gemacht werden. Wir können die Sprache nicht unbewusst gebrauchen. Wenn ich die Sprache gebrauche, dann habe ich ein Ziel, eine Intention, eine Redeabsicht, ich muss überlegen. „Erst besinnen, dann beginnen!“. Wenn ich unbewusst spreche, kann ich nicht die Fehler korrigieren, die ich gemacht habe. Statt „Automatisierung“ würde ich „Einübung“ gebrauchen.
LK9	Automatisierung ist ein Prozess, bei welchem man vor der Produktion von Wörtern nicht überlegen muss.

Abbildung 42: Aussagen der Lehrenden zur Definition der Automatisierung

Zum Definieren der Automatisierung seitens der Interviewten lässt sich resümieren, dass die Lehrenden primär vom kognitiven Automatisierungsbegriff ausgehen, nach welchem sich Automatismen aufgrund der Einübung in bewusst gemachte grammatische Regeln entwickeln. So ist es nicht verwunderlich, dass von den Befragten nur bewusste Lernverfahren und korrekter Sprachgebrauch thematisiert wurden sowie unbewusste Lernverfahren und flüssiger Sprachgebrauch nicht zur Sprache kamen.

Kategorie „Definition der Übung zur Automatisierung der mündlichen L2-Produktion“

Nur fünf von neun Interviewten (LK1, LK6, LK7, LK8, LK9) versuchten, eine Definition der Übung zur Automatisierung der mündlichen Fremdsprachenproduktion zu liefern. LK8, die als erste interviewt wurde, kritisierte den Begriff „mündliche Automatisierungsübung“ und meinte, dass es dabei schwierig ist, zu verstehen, was automatisiert werden soll: die Übung oder der Sprachgebrauch. Hinsichtlich der Kritik wurde diese Begrifflichkeit leicht modifiziert und in den Interviews mit LK6, LK7 und LK9 als Übung zur Automatisierung der (Aspekte) der mündlichen L2-Produktion bezeichnet.

LK1 zweifelte zunächst auch am Begriff „Automatisierungsübung“. Sie sagte aus, dass nur bestimmte sprachliche Rituale wie Begrüßung und Verabschiedung unbewusst und die restlichen sprachlichen Strukturen bewusst gebraucht werden können. Nach einer kurzen Analyse eines einheimischen Lehrbuches mit dem Interviewer definierte LK1 Automatisierungsübung als eine Übung, in welcher ein bestimmtes Material wiederholt implementiert wird. Ähnlich sprachen LK6 und LK9 von einem wiederholten Gebrauch von bestimmten sprachlichen Strukturen in einer bestimmten Situation. Es ist aber zu bemerken, dass LK1 und LK6 Automatisierung(sübungen) als *Pattern Drills* im behavioristischen Sinne¹⁸³ verstanden. Sie sagten aus, dass in Automatisierungsübungen über deren Ausführung nicht nachgedacht (LK1) oder nicht überlegt werden soll, ob die Antwort korrekt ist oder nicht. Man muss nur das gegebene Wort statt eines anderen Wortes einsetzen, denn der Satz ist gleich (LK6). Für LK7 sind Automatisierungsübungen Ergänzungsübungen zur grammatikalischen Form und Nacherzählungen.

LK1	Für mich können bestimmte sprachliche Rituale etwa Begrüßung und Verabschiedung unbewusst gebraucht werden. Die übrigen sprachlichen Einheiten werden eher bewusst gebraucht. Daher ist es mir schwierig, zu erklären, wie eine Automatisierungsübung aussieht. Vielleicht können als Automatisierungsübungen solche Übungen bezeichnet werden, in welchen sprachliche Strukturen wie „Ich habe heute Brot gekauft“, der andere sagt: „Ich habe heute Gemüse gekauft“, der
-----	--

¹⁸³ In dieser Hinsicht spricht Funk (2006: 165) vom isolierten Einüben von sprachlichen Strukturen ohne jeglichen Kontext.

	andere sagt: „Ich habe heute ein Kilo Brot gekauft“ angewendet werden. In solchen Automatisierungsübungen wird ein bestimmtes Material wiederholt gebraucht, ohne dass die Studierenden über deren Ausführung überlegen müssen. Solche Übungen gibt es z. B. im Lehrwerk „Delphin“.
LK2	-
LK3	-
LK4	-
LK5	-
LK6	Übungen zur Automatisierung der Aspekte der mündlichen L2-Produktion setzen einen wiederholten Gebrauch von bestimmten sprachlichen Strukturen in einer Situation voraus. Im Lehrbuch von Popov & Popok (2003) gibt es gute Automatisierungsübungen, in welchen man nicht überlegen soll, ob die Antwort korrekt ist oder nicht. Man muss nur das gegebene Wort statt eines anderen Wortes einsetzen, denn der Satz ist gleich.
LK7	Übungen zur Entwicklung der mündlichen L2-Produktion sind Ergänzungsübungen und Nacherzählungen.
LK8	Es ist schwierig, über eine mündliche Automatisierungsübung zu sprechen. Entweder wird die Übung automatisiert, oder wird der Sprachgebrauch automatisiert.
LK9	Übungen zur Automatisierung der mündlichen L2-Produktion implizieren einen wiederholten Gebrauch von gleichen sprachlichen Strukturen in ähnlichen Situationen. Dies soll dazu führen, dass, wenn solche Situationen wieder auftauchen, man bestimmte Aussagen automatisch produzieren könnte.

Abbildung 43: Aussagen der Lehrenden zur Definition der Automatisierungsübungen zur Entwicklung der mündlichen L2-Produktion

Abschließend lässt sich sagen, dass Automatisierungsübungen in der mündlichen L2-Produktion von keiner interviewten Lehrkraft als Übungen zur Schulung der Flüssigkeit definiert wurden. Diese wurden bloß als Übungen zum Training der grammatischen Form oder als regelbasierte Übungen wahrgenommen.

Kategorie „Methodische Schritte vor, während und nach der Automatisierungsübung“

Sechs von neun Befragten (LK3, LK4, LK5, LK6, LK8, LK9) äußerten sich zu den methodischen Schritten vor, während und nach der Automatisierungsübung in der mündlichen L2-Produktion. Die Befragten sagten aus, dass die zu automatisierenden sprachlichen Strukturen zunächst bewusst gemacht und erst dann geübt werden sollen. Zwei Lehrkräfte (LK6, LK8) hoben nur zwei Hauptschritte (Bewusstmachung – Üben) hervor, vier Lehrkräfte (LK3, LK4, LK5, LK9) sonderten drei Schritte aus: Bewusstmachung – Einübung – Anwendung. Zu betonen ist die Tatsache, dass LK5 die Automatisierung von grammatischen und lexikalischen Kenntnissen erwähnte sowie dabei für eine strenge Reihenfolge des Lernens plädierte: auf der Ebene des Wortes – des Satzes – der Aussage – des Mikrotexes – der Mitteilung – des Berichtes. LK9 unterstrich sogar Korrekturvorgänge während der Automatisierungsübung, welche nach Funk (2006) auszuschließen sind, weil die Automatisierung abgebrochen und der Fokus auf die Formen gerichtet werden. Die Aussagen der Interviewten beleuchten diese Tatsache:

LK1	-
LK2	-
LK3	Übungen zur Automatisierung der mündlichen L2-Produktion bestehen aus drei Etappen: 1) Bekanntmachung bzw. Bewusstmachung, 2) Training bzw. Einübung, 3) Anwendung. Bei der Bewusstmachung wird meistens ein Text implementiert. Bei der Einübung kommen unterschiedliche Übungen von einfacheren zu komplizierteren zustande. Bei der Anwendung werden Dialoge oder Monologe praktiziert.
LK4	Unsere Methodik setzt drei Übungsarten voraus: 1) rezeptive, 2) reproduktive, 3) produktive. In den rezeptiven Übungen wird eine sprachliche Struktur bekannt bzw. bewusst gemacht. Die Lehrkraft erklärt die grammatische Regel anhand von Textbeispielen. Zu den reproduktiven Übungen gehören z. B. Übungen zur Transformation und Antworten auf die Fragen, in welchen Lernende auf Übungsbeispiele reagieren müssen. Zu den produktiven Übungen zähle ich z. B. monologische Sprache, in welcher Lernende die gegebene sprachliche Struktur in einer bestimmten Situation frei gebrauchen sollen.
LK5	Wenn wir z. B. grammatische oder lexikalische Kenntnisse automatisieren wollen, besteht eine bestimmte Reihenfolge. Zuerst kommt die Erstvermittlung oder Präsentation. Dann kommt die Festigung oder Aktivierung bzw. Automatisierung.

	Danach kommt die Produktion. Und wenn wir diese Etappen noch präziser beschreiben, dann kommt zuerst ein Wort, dann kommt ein Satz, dann kommt eine Aussage. Nach der Aussage kommt ein Mikrotext, eine Mitteilung oder ein Bericht usw. Die Reihenfolge wird streng beachtet und erfolgt stufen- bzw. etappenweise. Das Prinzip ist vom Leichten zum Komplizierten.
LK6	Zunächst kommen Mustersätze, dann wird Grammatik erklärt, danach folgen Ergänzungsübungen zur Festigung des gegebenen sprachlichen Materials.
LK7	-
LK8	Die methodischen Schritte sehen für mich folgendermaßen aus: erst erkennen, was das ist, und dann üben. Dies bedeutet, dass ich eine sprachliche Struktur erst präsent mache. Ich sage: „ <i>Weil</i> wird gebraucht, wenn ich einen Grund angeben will. Versuchen wir zu erklären. – Warum hast du das nicht gemacht? – Weil ich krank war“. Und dann wird geübt.
LK9	Vor der Automatisierungsübung wird eine Situation modelliert, in welcher gewünschte Wortverbindungen, Aussagen, Wörter oder Sätze gebraucht werden sollen. Während der Automatisierungsübung kommen Korrekturen zustande. Dies bedeutet, wenn der Mensch die Situation anders modelliert, soll er korrigiert werden, damit er die gewünschten Aussagen oder Wörter gebraucht. Nach der Automatisierungsübung folgen Übungen zur Festigung. Dies ist entweder ein Konversationsthema oder eine Diskussion.

Abbildung 44: Aussagen der Lehrenden zu methodischen Schritten vor, während und nach der Automatisierungsübung

Zu den methodischen Schritten vor, während und nach der Automatisierungsübung kann man schlussfolgern, dass die Antworten der Interviewten die kognitive Automatisierungsthese von Anderson stützen, nach welcher vorherige Kognitivierung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen als Voraussetzung für Automatisierung gilt. Niemand von den Befragten behandelte das unbewusste assoziative Einüben von sprachlichen Mustern.

Kategorie „Lernen von sprachlichen Strukturen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung“

Zu dieser Kategorie äußerten sich alle neun Interviewten und unterstützten das Lernen von sprachlichen Strukturen anhand von Beispielen. Das Fremdsprachenlernen ohne Regelerklärung wurde jedoch unterschiedlich bewertet. LK1, LK2, LK7 und LK9 zeigten

sich dem Lernen ohne Regelerklärung generell skeptisch gegenüber. So betonte LK1 die Wichtigkeit der theoretischen Basis. LK2 kritisierte die leere Anwendung der Struktur ohne Regelwissen, LK7 wies das Fremdsprachenlernen ohne Regelerklärung kategorisch ab. LK9 vertrat die Meinung, dass Erwachsene im Unterschied zu Kindern zunächst die Regel verstanden haben müssen, bevor sie mit Automatisierung beginnen.

LK3, LK4, LK5, LK6 und LK8 räumten die Möglichkeit des Lernens ohne Regelerklärung, insbesondere in Sprachschulen oder -kursen (LK3, LK5 und LK8), ein. Aber sie lehnten dieses Verfahren in Bezug auf den Ausbildungskontext ab: LK3 meinte, dass sich die Studenten dadurch die Fremdsprache fehlerhaft aneignen können und nicht imstande sein werden, ihren Schülern das grammatische Material korrekt zu erklären. LK5 war der Meinung, dass die Fremdsprache an der Universität strukturell, d. h. mit vorheriger Regelerklärung, beigebracht werden soll. LK8 plädierte für eine bewusste Aneignung des sprachlichen Stoffes bei der Ausbildung von Germanisten. LK4 erwähnte einen Stereotyp, den die Studenten bereits in der Schulzeit verinnerlicht hatten. Laut diesem Stereotyp wird den Lernenden zunächst die Regel erklärt, nach welcher sie danach sprachliche Strukturen gebrauchen lernen. LK6 sprach von den Elementen der unbewussten Methode im universitären DaF-Unterricht, nach welcher bestimmte sprachliche Erscheinungen wie „im Zimmer“ durch den Frequenz-Effekt implizit gelernt werden. Dennoch wird nach LK6 der Großteil des sprachlichen Materials bewusst bzw. kognitiv bearbeitet.

LK1	Auf dieser Welt ist alles möglich, dennoch tendiere ich dazu, dass die theoretische Basis vorhanden sein soll. Dazu möchte ich ein Beispiel aus eigener Erfahrung anführen. In Österreich unterrichtete ich Deutsch für Einwanderer/innen, die zwischen 10 bis 15 Jahren in Österreich leben. Sie verstehen und sprechen gut Deutsch, aber bestimmte grammatische Fehler waren nicht auszubessern, denn sie haben sich keine theoretische Basis angeeignet. Die Studierenden der sowjetischen Schule ¹⁸⁴ hört man sofort und erkennt an der Korrektheit des Sprachgebrauchs. Korrekter Sprachgebrauch macht vor allem auf Muttersprachler einen guten
-----	--

¹⁸⁴ In diesem Zusammenhang lässt sich die abschließende Bemerkung der LK1 erwähnen, in welcher sie für die Wiedergeburt der sowjetischen Schule plädiert. Sie sagt Folgendes aus: „Die sowjetische Schule muss erneuert werden, in welcher es viele positive Aspekte aus dem Bereich der Psychologie gibt. Dabei ist die bewusste Informationsverarbeitung von großer Bedeutung. Negativ ist die Tatsache, dass die Studierenden nach ihren Schulerfahrungen eine passiven Haltung im Unterricht einnehmen“.

	Eindruck.
LK2	<p>Es ist sinnvoll. Dennoch hängt dies von der Qualität der erwachsenen Studierenden ab. Es gibt Menschen, die für Fremdsprachen nicht geeignet sind, welchen man die Regel lange erklären war. Einige haben ein schlecht entwickeltes visuelles und auditives Gedächtnis, deswegen muss man ihnen zunächst etwas lange erklären, damit sie dies anhand der Beispiele verstehen können. Dabei sollte man eine kurze und einfache Formel vermitteln, wie z. B. der Perfekt oder der Konjunktiv gebildet werden. Wenn diese Formel angeeignet worden ist und von den Studierenden problemlos angewandt werden kann, können weitere Nuancen hinzugefügt werden. Diese Vorgehensweise betrifft nichtsprachliche Fachrichtungen. Was sprachliche Fachrichtungen angeht, sind wir interessiert, dass der Student z. B. bei der Anwendung des Perfektes eine vorgefertigte Formel aus dem Bewusstsein abrufen kann. Dennoch scheint mir die leere Anwendung der Struktur nach der ersten Vermittlung sinnlos zu sein. Zunächst soll man den Studierenden erklären, wozu diese Form gebraucht wird, mit welchen Redensarten sie auftaucht, warum es im Deutschen drei Vergangenheitsformen gibt, etc.</p>
LK3	<p>Ich denke schon. Man kann sich anhand eines Beispiels irgendwelche Strukturen einprägen und diese danach benutzen. Aber dies ist ineffektiv, denn beim Schritt nach links oder nach rechts können gewisse Probleme entstehen. Da wir zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte ausbilden, die ihren Schülern alles professionell erklären sollen, ist dies nicht zielführend. Bewusste Verarbeitung ist für mich primär. Eine solche Vorgehensweise ist eher in einer Sprachschule zielführend, in welcher die Teilnehmer kommunizieren lernen wollen und sich keine Sorgen machen, dass sie Fehler produzieren werden.</p>
LK4	<p>Dies kommt auf den Studierenden an. Wenn der Student eine gewisse Erfahrung im Fremdsprachenlernen hat, kann man anhand der Beispiele und ohne Regelerklärung arbeiten. Wenn die Studierenden komplette Anfänger sind, sollte zunächst die Regel anhand des Beispiels aufgezeigt, danach formuliert und abschließend angewendet werden. Dennoch möchte ich aus meiner Erfahrung sagen, dass Lernen ohne Regelerklärung nicht zweckmäßig ist. Denn unsere Kinder sind bereits in der Schule an einen solchen Stereotyp gewohnt, dass ihnen zunächst die Regel erklärt wird, welche sie danach gebrauchen lernen.</p>
LK5	<p>In Sprachschulen „ja“. An der Universität eher „nein“, denn an der Universität muss man zuerst Regeln erklären, d. h. die Sprache strukturell beibringen.</p>
LK6	<p>Ja, sie können. Dennoch die Studierenden, die denken und wissen wollen, fragen: „Was ist das? Warum ist das so und nicht so?“ Elemente der unbewussten Methode sind vorhanden, aber dies ist nicht die Grundlage. Ich habe nicht immer die Möglichkeit, zu erklären, warum eine bestimmte Erscheinung so gebraucht wird. Beispielhaft gibt es in der ersten Unterrichtsstunde in englisch-deutschen Gruppen eine Wortverbindung „im Zimmer“. Ich erkläre nicht, warum „im“. In dieser Etappe kann ich ihnen dies nicht erklären, weil sie nicht wissen, wie der</p>

	Artikel gebraucht wird, warum „im“ und danach taucht die Präposition „in“ auf. Dies merken sie sich und gebrauchen, ohne zu analysieren, denn heute kommt „im Zimmer“, morgen kommt „im Zimmer“ und übermorgen kommt „im Zimmer“. Wenn jemand fragt, warum hier „im“ gebraucht wird, sage ich: „Dies erkläre ich Ihnen nicht jetzt, denn wir werden diese Erscheinung später behandeln“.
LK7	Nein, ich bin dagegen. Zunächst erkläre ich immer die Regel, denn der Effekt des ersten Beispiels mit der Regelerklärung prägt sich besser ein. Oder die Studierenden können analysieren und selber die Regel formulieren. Kurz gesagt, anhand der Beispiele „ja“, aber die Regel muss vor der Anwendung klar sein, damit die Studierenden verstehen, was und wozu das ist.
LK8	Beides ist möglich. Ohne Regelerklärung könnte man z. B. Redemittel zum Ausdruck der Freude, der Bewunderung oder der Enttäuschung gebrauchen und sich diese ohne Regelerklärung aneignen. Dennoch ist diese Methode für Germanistikstudenten nicht passend, für welche alles bewusst gemacht werden muss.
LK9	Natürlich können sie. Aber dies ist nicht zweckmäßig. Denn die erwachsenen Studierenden müssen zunächst die Regel verstanden bzw. analysiert haben und sich erst danach mit Automatisierung und Anwendung beschäftigen. Wenn dies Kinder sind, kann man nicht erklären, weil das Gehirn selbst alles analysieren wird. Mit Erwachsenen geht das nicht. Man kann die Regel ebenso nach der Anwendung analysieren, aber dabei muss es viel lexikalischen Stoff, z. B. einen großen Text, geben, damit sich eine solche Automatisierung entwickelt.

Abbildung 45: Aussagen der Lehrenden zum Lernen von sprachlichen Strukturen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass sich alle Interviewten einig waren, dass sprachliche Strukturen im universitären DaF-Unterricht für zukünftige Fremdsprachenlehrende anhand der Beispiele und unbedingt mit Regelerklärung angeeignet werden sollen. Bewusstes Lernen sei die Spezifik der Fachausbildung.

Kategorie „Mündliche L2-Produktion ohne Konzentration auf die grammatische Form“

Acht von neun Interviewten (LK1, LK2, LK4-LK9) nahmen zur mündlichen L2-Produktion ohne Konzentration auf die grammatische Form Stellung. Nur eine Interview-

person (LK8) glaubte, dass man sich beim Üben und beim Sprachgebrauch auf Inhalte, Bedeutung, Intentionen oder Redeabsichten konzentrieren sollte. Die übrigen Befragten zweifelten daran. LK1, LK4, LK6, LK7 und LK9 schätzten dieses Verfahren negativ ein: LK1 und LK6 bezeichneten dies als eintöniges mechanisches Büffeln, was erneut davon zeugt, dass sie Automatisierung im behavioristischen Sinne verstehen. LK4 und LK9 äußerten sich sarkastisch dazu und betonten die Wichtigkeit der Grammatik. LK7 unterstrich die vorherige Aneignung der grammatischen Form und war gegen diese Methode. Obwohl LK2 dieses Verfahren im alltäglichen Gebrauch für angebracht hielt, zweifelte sie an dessen Eignung sowohl für das Hauptfach als auch für ein allgemein bildendes Fach im universitären DaF-Unterricht. LK5 und LK6 gaben zu, dass Erwachsene in einer sprachlichen Umgebung oder in einer Sprachschule Aussagen produzieren können, ohne dass sie sich vor und während des Übens auf die grammatische Form konzentrieren müssen. Laut LK6 können auch Kinder ohne Konzentration auf die grammatische Form sprechen. LK1, LK2 und LK5 sonderten den Ausbildungskontext aus und glaubten, dass bewusste Informationsverarbeitung den Kern des DaF-Unterrichts für zukünftige Lehrende bilden soll. Die Aussagen der Interviewten belegen diesen Sachverhalt:

LK1	Bereits in der ersten Unterrichtsstunde prägten sich meine Studierenden die sprachliche Konstruktion „Es freut mich, dich kennen zu lernen“ ein, ohne nachzudenken, warum hier „Infinitiv mit zu“ gebraucht wird. Dies ist möglich. Aber eine solche automatische Einprägung erinnert mich an die Situation, wenn man einen Sprachführer kaufen und bestimmte Sequenzen büffeln kann, ohne die Regel zu verstehen. Wenn man diese Phrase selbständig bauen soll, muss man verstehen, woraus sie besteht. Außerdem wird an der Universität der DaF-Unterricht in solche Aspekte wie Grammatik, Wortschatz und Phonetik geteilt, daher ist es wünschenswert, dass die Gebrauchsregel zunächst erklärt und danach praktisch angewendet wird.
LK2	Für einen alltäglichen Gebrauch ist diese Vorgehensweise möglich. Für Studierende in der Fachrichtung „Deutsch“ ist dies jedoch ein falscher Weg. Für die Fachrichtung „Fremdsprache“ ist zunächst Bewusstmachung oder Einsicht in die Struktur des sprachlichen Materials, dann Festigung und erst danach Anwendung der optimale Weg. Bei Jura-Studierenden, die juristische Texte lesen und verstehen sowie zu juristischen Themen kommunizieren sollen, kann ich mir kaum vorstellen, wie man das ohne Grammatikkenntnisse machen kann. Grammatik kann ohne Lexik nicht existieren, und Lexik ohne Grammatik existiert

	nicht. Im Allgemeinen hängt es von der Regel ab. Wenn wir z. B. Perfekt nehmen, dann reicht es aus, eine fertige Struktur „haben/sein + Partizip II“ zu präsentieren. Dann wird diese Struktur in unterschiedlichen Übungen implementiert, so dass sich die Studierenden merken können, an welcher Stelle Hilfs- und an welcher Stelle Vollverb stehen sollen.
LK3	-
LK4	Einige besonders emotionale Studierende sprechen eben so. Ihnen kann man nicht erklären, dass Grammatik auch wichtig ist. Ich denke, dass man jedem Studenten plausibel machen soll, warum es wichtig ist, Grammatik zu beachten.
LK5	Ja. In einer Sprachschule oder in der sprachlichen Umgebung ist es möglich. Aber an der Universität ist es eine andere Geschichte. Hier werden zukünftige Fremdsprachenlehrer ausgebildet. Wenn der Lehrer über grammatische Kenntnisse selbst nicht gut verfügt oder diese nicht hat, wie kann er sie den Schülern beibringen?
LK6	Mit Kindern geht das, aber mit Erwachsenen klappt es nicht. Denn man braucht eine sprachliche Umgebung, in welcher man die gegebenen Konstruktionen viel hört. Dann gebraucht man diese, ohne zu verstehen, warum das so ist. Somit wird diese Konstruktionen automatisch eingeprägt. Und wenn dies keine sprachliche Umgebung ist, ist es schwieriger. Außerdem haben wir Zeit nur während des Unterrichts. Generell ist mir bewusste Verarbeitung und Einsicht in sprachliche Strukturen wichtiger als eintöniges mechanisches Büffeln.
LK7	Ich glaube, dass zunächst die grammatische Form angeeignet werden soll, deswegen bin ich gegen diese Methode.
LK8	Beim Üben und beim Sprachgebrauch sollte man sich auf Inhalte, Bedeutung, Intentionen oder Redeabsichten konzentrieren. Dafür braucht man sprachliche Strukturen. Du kannst wählen, du kannst „weil“, oder „denn“ gebrauchen, du kannst auch ohne Konjunktionen auskommen, und zwar „wegen der Krankheit“ sagen. Bei Erwachsenen sind diese Strukturen im Bewusstsein, man muss sie nur versprachlichen können. Der Fremdsprachenunterricht ist eine Brücke von den Inhalten, die bereits in der Muttersprache vorhanden sind.
LK9	Alle können sprechen, ohne über Grammatik nachzudenken. Davon hängt nur die Anzahl von Fehlern ab. Ich habe versucht, eine solche Methode anzuwenden, aber die Studierenden stolperten ständig. Das war kein ebener Weg.

Abbildung 46: Aussagen der Lehrenden zur mündlichen L2-Produktion ohne Konzentration auf die grammatische Form

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass sich die meisten Interviewten für die Konzentration auf die grammatische Form beim Üben der mündlichen L2-Produktion äußerten, denn für sie sind die bewusste Informationsverarbeitung und -anwendung sowie die Einsicht in grammatische Strukturen zentral.

Kategorie „Fehlerkorrekturen“

Alle Befragten äußerten sich zu Fehlerkorrekturen und Unterbrechungen der mündlichen L2-Produktion. Nur vier (LK1, LK4, LK5, LK8) von neun Befragten nahmen zur Fehlerkorrektur bei der Automatisierung Position. Alle vier waren darüber einig, dass mündliche Fehler beim Automatisierungsverfahren immer sofort korrigiert werden sollen. Denn nach Meinungen der Lehrkräfte können sich die Studierenden die einzuübenden sprachlichen Muster inkorrekt aneignen, so dass es zukünftig schwieriger sein wird, die falsche Variante zu verbessern. Außerdem sollen mündliche Fehler sofort korrigiert werden, wenn eine konkrete sprachliche Struktur (LK1, LK2, LK3, LK6, LK7, LK9) gefestigt oder eingeübt, wenn die Kommunikation gestört (LK4, LK5, LK6, LK8, LK9), kurze Aussagen wie Frage-Antwort (LK3, LK6, LK9) trainiert sowie grammatische Fehler zum bereits bearbeiteten Stoff (LK4, LK9) gemacht werden.

Die Lehrenden korrigieren mündliche Fehler am Ende der Sequenz, wenn Kommunikation (LK4), Diskussion (LK1, LK7) oder Berichten (LK9) zum Ziel stehen sowie spontanes (LK2, LK3, LK8) oder vorbereitetes (LK3, LK6) dialogisches bzw. monologisches Sprechen trainiert werden. LK3 und LK4 nehmen keine Korrekturen vor, wenn mündliche Fehler zu einem nicht behandelten grammatischen Thema auftauchen. LK8 meinte, dass sie mündliche Fehler sogar ignorieren kann, wenn die Studierenden frei sprechen, und die gemachten Fehler nicht die Verständigung beeinträchtigen. Generell plädierte LK5 für ein taktvolles und vorsichtiges Umgehen mit Fehlerkorrekturen, um die Entwicklung von Sprechhemmungen bei den Studierenden zu vermeiden.

LK1	Wenn im Automatisierungsprozess oder bei der Festigung einer sprachlichen Struktur Fehler produziert werden, korrigiere ich diese sofort. Dabei muss die sprechende Person die richtige Variante unbedingt wiederholen. Wenn nacherzählt
-----	--

	oder zu einem Konversationsthema berichtet wird, kann ich sofort oder nach dem Gesagten korrigieren. Manchmal unterbreche ich sofort, damit sich die Studenten zum nächsten Mal sorgfältiger vorbereiten, denn es handelt sich um vorbereitetes Sprechen. Wenn diskutiert wird, versuche ich, nicht zu unterbrechen, damit sie ihre Angst vor dem Sprechen überwinden können.
LK2	Wenn es um die Festigung einer grammatischen Struktur geht, sollen Fehler sofort korrigiert werden. Denn erstens kann sich die Lehrkraft nicht alle Fehler merken. Zweitens verpflichtet dies den Studenten selbst, seine Fehler zu korrigieren, damit sie nicht im Gedächtnis gespeichert werden. Wenn es sich um spontanes monologisches oder dialogisches Sprechen handelt, sollte man mündliche Fehler erst am Ende korrigieren.
LK3	Wenn ein konkretes Material bearbeitet wird, und die Studierenden Fehler machen, versuche ich sofort zu korrigieren, damit sie sich keine falsche Variante aneignen. Wenn das eine Kettenübung ist, verbessere ich mündliche Fehler unbedingt sofort. Wenn es um spontanes Sprechen wie Dialog oder Monolog oder um vorbereitetes Sprechen etwa eine Nacherzählung geht, korrigiere ich nicht, weil der Student den roten Faden verlieren kann. Wenn Fehler eintreten, die nicht mit dem gegebenen grammatischen Thema verbunden sind, korrigiere ich gar nicht.
LK4	Wenn der Fehler zur Regel gemacht wird, die automatisiert werden soll, korrigiere ich sofort. Und das muss gemacht werden. Denn erstens verbessere ich die sprechende Person. Zweitens hören die anderen Studierenden zu und werden vielleicht denselben Fehler nicht mehr machen. Außerdem können sie sich eine inkorrekte Variante einprägen. Wenn dies grobe Fehler sind, korrigiere ich sofort. Grobe Fehler sind für mich Fehler, welche die Kommunikation stören sowie grammatische Fehler, die die Studierenden eines bestimmten Niveaus nicht mehr machen dürfen. Wenn die Kommunikation das Ziel ist, korrigiere ich am Ende. Wenn Fehler zu irgendwelchen anderen Aspekten gemacht werden, kann ich diese sogar ignorieren.
LK5	Wenn die Studenten oder Kursteilnehmer überhaupt nicht verstehen, was der eine herausbringt, dann muss man die Maßnahmen sofort treffen. Aber häufiger mache ich dies am Ende der Sequenz, weil wir im Unterricht das wichtige Prinzip „kommunikatives Sprechen“ realisieren sollen. Wenn ich Studierende die ganze Zeit unterbrechen würde, dann würden sie gehemmt sein. Deswegen sollte man mit Fehlerkorrekturen vorsichtig und sehr taktvoll umgehen. Wenn die Kommunikation durch die Fehler nicht gestört wird, sollte man nicht sofort korrigieren. Ich notiere mir typische Fehler, und dann versuchen wir, diese Fehler gemeinsam zu verbessern. Dennoch muss beim Automatisierungsverfahren sofort korrigiert werden.
LK6	Alles hängt vom Ziel der Übung ab. Wenn eine konkrete Erscheinung oder kurze Aussagen wie Frage-Antwort geübt werden, sollte man sofort korrigieren. Ich

	unterbreche nur, wenn ich nicht verstehe, was sie sagen wollen. Wenn etwas nacherzählt wird, notiere ich mir die gemachten Fehler und frage nach dem Berichten: „Wie würden Sie dies sagen?“ Manchmal korrigieren sie sich selbst. Außerdem sollte man die Persönlichkeit des Studenten berücksichtigen. Es gibt Studierende, die Angst haben, zu sprechen. Daher sollte man in diesem Falle mit Korrekturen sehr behutsam umgehen, ansonsten verwirrt man solche Studierenden nur.
LK7	Wenn die Aneignung oder Festigung einer sprachlichen Struktur beabsichtigt werden, ist es besser, sofort zu korrigieren. Bei der Diskussion muss man nicht unbedingt korrigieren, weil das Ziel hier ein anderes ist.
LK8	Bei der Einübung korrigiere ich immer sofort, ich bin da wie ein Adler und greife sofort ein. Beim freien bzw. spontanen Sprechen kann ich Fehler erst später korrigieren oder sogar ignorieren, wenn dies nicht die Kommunikation stört.
LK9	Wenn dies Fehler sind, die die Kommunikation stören, oder wenn dies Grammatik des ersten Bedarfs ist, oder wenn 2-3 Sätze wie Frage-Antwort geübt werden, oder wenn das sprachliche Material gefestigt wird, oder wenn es um den gelernten Stoff geht, korrigiere ich sofort. Wenn es sich um einen langen Bericht handelt, notiere ich mir die gemachten Fehler, welche wir am Ende behandeln.

Abbildung 47: Aussagen der Lehrenden zu Fehlerkorrekturen

Resümierend lässt sich im universitären DaF-Unterricht festhalten, dass Korrekturen von mündlichen Fehlern vorwiegend vom Lernziel abhängig sind. Bei der Einübung und Festigung von sprachlichen Strukturen werden mündliche Fehler von den Lehrenden sofort verbessert. Während der Kommunikation oder Diskussion werden produzierte Fehler erst nach dem Gesagten korrigiert oder sogar ignoriert, wenn dies nicht die Verständigung stört.

Kategorie „Üben des Sprechens vor und nach der Regelerarbeitung“

Alle neun Befragten lieferten ihre Bewertung zum Üben des Sprechens vor und nach der Regelerarbeitung. Vier Interviewpersonen (LK1, LK2, LK7, LK9) waren gegen das Üben des Sprechens vor der Regelerklärung. Sie glaubten, dass man zunächst die Regel erarbeiten und danach sprachliche Strukturen nach dieser Regel anwenden soll. Dabei

bezeichnete LK1 das Üben des Sprechens vor der Regelerarbeitung als Einprägen, ohne zu verstehen, wie die Aussage gebildet wird. LK2 plädierte für folgendes Unterrichtsprinzip: Wortschatz- und Grammatikvermittlung – lexikalisch-grammatische Übungen – Kommunikation. Für LK9 spielte eine nichtsprachliche Umgebung die größte Rolle, in welcher Sprechen erst nach der Regelerklärung trainiert werden soll.

Die fünf übrigen Befragten (LK3, LK4, LK5, LK6, LK8) schlossen jedoch die Idee des Trainings der mündlichen Fremdsprachenproduktion vor der Regelerarbeitung nicht aus. Zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz fand LK6 diese Vorgehensweise sogar besser. Das Niveau der Studenten (LK5) und die Schwierigkeit der grammatischen Erscheinung (LK3, LK5) sowie die Sprachvermittlung in Sprachschulen oder -kursen (LK8) waren die weiteren Voraussetzungen für die Unterstützung dieses Verfahrens. Trotz der positiven Einstellung dazu hielten einige Interviewte das Üben des Sprechens nach der Regelerarbeitung für zielführender (LK3) und schneller (LK6). Dazu sprachen LK4 und LK8 vom spezifischen Ausbildungskontext, in welchem Sprechen nach der Regelerarbeitung zu üben ist, weil die Studenten die deutsche Sprache nicht nur korrekt gebrauchen sollen, sondern auch imstande sein sollen, diese erklären zu können. Am besten sei dies durch die vorherige Regelerarbeitung zu erreichen (LK3, LK4, LK8).

LK1	Wenn ich mich an meine Reise nach Italien erinnere, möchte ich sagen, dass es mir schwierig war, etwas einzuprägen, ohne zu verstehen, was ich sage, und wie ich die Aussage bilden soll. Ich kann es nicht nachvollziehen, wie man eine Aufgabe stellen kann, in der die Studierenden eine Redesituation aus 5-6 Wörtern z. B. mit dem Hilfsverb „sein“ und Adjektiven entwickeln sollen, ohne zu erklären, dass das Hilfsverb an der zweiten Stelle sein soll. Dies ist doch wichtig für die deutsche Sprache! Die Studierenden sollen von Anfang an verstehen, dass das Hilfsverb an der zweiten Stelle stehen soll.
LK2	Zunächst soll die Regel erarbeitet werden, und danach kann man kommunizieren. Jede Lektion soll nach einem bestimmten Prinzip aufgebaut werden. Zuerst kommen Wortschatz und Grammatik vor. Dann kann eine Zwischenstufe sein wie lexikalisch-grammatische Übungen. Am Ende der Lektion sollen kommunikative Fertigkeiten entwickelt werden.
LK3	Zunächst eine Regel zu erarbeiten und danach an kommunikativen Aufgaben zu arbeiten ist für mich zielführender. Man kann auch die umgekehrte Variante benutzen. Dies hängt von der Schwierigkeit des grammatischen Themas ab.

	Beispielhaft werde ich bei den Themen „Präsens der starken Verben“, „Konjunktiv“, „Deklination der Adjektive“ und „Deklination der Substantive“ zunächst die Regel erklären.
LK4	Nach der Regelerarbeitung. Denn, wenn wir vor der Regelerarbeitung z. B. mit den Studierenden des jüngeren Semesters einen Dialog gelernt haben, werden sie nicht imstande sein, die grammatikalischen und lexikalischen Einheiten des Dialogs frei zu benutzen. Da sie an einer pädagogischen Hochschule studieren, sollen sie die deutsche Sprache nicht nur korrekt gebrauchen, sondern auch diese erklären können. Daher wird der Akzent auf Regeln gesetzt.
LK5	Beides ist möglich. Dies hängt vom Niveau der Studenten und der Schwierigkeit der grammatischen Erscheinung ab. Wenn wir z. B. verschiedene Arten von Nebensätzen üben, und die Reihenfolge in den Nebensätzen schon bekannt ist, dann warum denn nicht. Statt „wenn“ gebraucht man „obwohl“, „weil“, etc. Aber wenn wir z. B. vom Passiv oder Konjunktiv sprechen, dann ist es eine andere Geschichte. Hier sollte man zuerst die Regel erarbeiten, entweder induktiv oder deduktiv.
LK6	Lieber nach der Regelerarbeitung, denn die Studierenden verstehen dann, in welcher Situation die gegebene Konstruktion gebraucht wird. Üben des Sprechens vor der Regelerarbeitung funktioniert auch, aber in diesem Falle soll eine vorherige Automatisierung in einem großen Umfang realisiert werden. Und wir haben nicht so viel Zeit. Ich glaube, dass zunächst eine Regel zu verstehen und diese danach anzuwenden einfach schneller ist, anstatt zuerst eine sprachliche Struktur anzuwenden und danach deren Regelmäßigkeiten zu bearbeiten. Der Zeitfaktor spielt für mich eine große Rolle. Wenn wir mehr Zeit hätten, würde ich die Studierenden sprachliche Strukturen zunächst anwenden und danach analysieren lassen. Für das Sprechen ist das definitiv besser.
LK7	Für mich ist das Verstehen einer grammatischen Regel wichtiger, danach kann man sie in der mündlichen L2-Sprache benutzen.
LK8	Bei Germanistikstudenten erst bewusst machen, dann einüben. In den Sprachkursen kann man das auch umgekehrt machen, d. h. erst anwenden und dann bewusst machen.
LK9	In einer nicht sprachlichen Umgebung ist es besser, mit einer Regel zu beginnen. Sprechen soll erst nach der Regelerklärung trainiert werden. Dennoch muss man nach der Regelerklärung nicht unbedingt eine Festigungsübung lösen. Zunächst erklärt man die Regel, dann wird sofort gesprochen und bei fehlerhaften Produktionen korrigiert. Mir scheint, dass genau in diesem Augenblick die Automatisierung entsteht. Danach kann man Übungen zur Festigung machen.

Abbildung 48: Aussagen der Lehrenden zum Üben des Sprechens vor und nach der Regelerarbeitung

Zur Trainingsprozedur des Sprechens vor oder nach der Regelerarbeitung lässt sich abschließend sagen, dass laut den Interviewten Sprechen im universitären Kontext nur nach der Regelerarbeitung geübt werden soll, um dem korrekten Sprachgebrauch von Anfang an gerecht zu werden.

Kategorie „Korrekt und flüssiger Sprachgebrauch“

Alle neun Interviewten äußerten sich zur Förderung des korrekten und flüssigen Sprachgebrauchs in ihrem DaF-Unterricht. Zur Idee „Flüssigkeit vor Korrektheit“ äußerten LK2 und LK9 abwertende Bemerkungen. LK2 meinte, dass Flüssigkeit ohne Korrektheit bei der Ausbildung von Germanisten nichts wert ist. LK9 glaubte, dass man flüssig sprechen kann, wenn man nur 30 Wörter kennt. LK7 war generell besorgt, dass man sich bei solchem Verfahren Fehler einprägen kann, die später schwieriger zu verbessern sind. Insgesamt plädierten alle neun Befragten dafür, dass die Studierenden zunächst korrekt und danach flüssig sprechen lernen sollen. Da im Grundstudium Basiskenntnisse des Deutschen vermittelt werden (LK1, LK4), soll daher in den jüngeren Semestern primär auf die Korrektheit und in den älteren Semestern auf die Flüssigkeit fokussiert werden (LK1, LK3, LK4, LK5, LK6). Eine Ausnahme bilden nur Aufgaben zum vorbereiteten Sprechen wie Nacherzählungen oder Konversationsthemen (LK1) und Hausaufgaben (LK9), bei welchen Korrektheit vorausgesetzt ist und somit Flüssigkeit praktiziert werden kann. Die Aussagen der Interviewten belegen diesen Sachverhalt:

LK1	Da unsere Studierenden im dritten Studienjahr zu arbeiten beginnen, werden die grundlegenden Kenntnisse im ersten und zweiten Studienjahr vermittelt. Daher setze ich in den jüngeren Semestern den Akzent auf die Korrektheit und in den älteren auf die Flüssigkeit. Dennoch, wenn die Studierenden der jüngeren Semester ein Konversationsthema oder eine Nacherzählung vorbereiten, bitte ich sie, den Text zu schreiben und ihn einige Male zu Hause vorzusprechen. In diesem Falle erwarte ich von ihnen eine flüssige Sprache, denn vorbereitetes Sprechen soll flüssig sein.
LK2	Flüssigkeit ohne Korrektheit bedeutet für mich nichts. Korrektheit ist die Grundlage. Man soll lieber langsam und korrekt zu sprechen versuchen als schnell und inkorrekt. Nachdem der Mensch gelernt hat, mindestens kurze Sequenzen

	<p>korrekt zu bilden, kann er flüssig sprechen lernen. Flüssig und inkorrekt zu sprechen ist für die Fachrichtung „Fremdsprachen“ inakzeptabel. Dies kann z. B. im Fach „Biologie“ oder „Mathematik“ der Fall sein.</p> <p>Bei der Ausbildung von Germanisten ist mir auch wichtig, dass die Studierenden nicht nur korrekt sprechen, sondern dass sie auch wissen, mit welchem Ziel und in welchem Stil die gegebenen lexikalischen Einheiten angewendet werden. Wenn es um Grammatik etwa um Perfekt geht, muss man wissen, wie und wo diese Form gebraucht wird und was man damit sagen will.¹⁸⁵</p>
LK3	<p>Mehr Zeit investiere ich in Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Ich glaube, man soll zuerst die Korrektheit der Sprache und danach deren Flüssigkeit schulen. Es ist damit verbunden, dass wir zukünftige Lehrende ausbilden, die vor allem über grammatikalische Kenntnisse verfügen sollen, um diese den Schülern vermitteln zu können. Ebenso sollen sie einen großen Wortschatz aufbauen. Da in Sprachschulen oder -kursen das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts Kommunikation ist, kann diese Reihenfolge verändert werden.</p>
LK4	<p>In den jüngeren Semestern steht die Korrektheit und in den älteren die Flüssigkeit im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts. Im ersten Studienjahr werden Grundkenntnisse vermittelt und automatisiert. In den älteren Semestern werden die angeeigneten Kenntnisse weiter automatisiert, wobei die Flüssigkeit oder Geschwindigkeit der mündlichen Sprache praktiziert werden.</p>
LK5	<p>In den jüngeren Semestern soll eher die Korrektheit gefördert werden, und in den älteren Semestern setzt man der Flüssigkeit Priorität. Dennoch, wenn man in Deutschland lebt und irgendwelche Deutschkenntnisse hat, kann sich der Weg vom flüssigen zum korrekten Sprachgebrauch gestalten.</p>
LK6	<p>Im Grundstudium achte ich eher auf die Korrektheit. Denn, wenn man den Studierenden des ersten Studienjahres erlaubt so zu sprechen, wie sie wollen, werden sie sich nicht anstrengen, um korrekt zu sprechen. Im Hauptstudium kann man sich mit der Flüssigkeit der Sprache beschäftigen.</p>
LK7	<p>Für mich ist es wichtiger, dass sich die Studierenden den Stoff zuerst korrekt aneignen und danach flüssig sprechen lernen. Ansonsten können sie sich Fehler einprägen, die danach schwieriger zu revidieren sind. Ich hatte schon eine ähnliche Erfahrung. Ich erteilte einer Erwachsenen Privatunterricht. Sie war eine komplette Anfängerin. Ihre Familie hatte vor, nach Deutschland auszureisen. Wir haben festgelegt, dass sie flüssig und mit Fehlern sprechen durfte. Dann konnten sie nicht ausreisen, und sie bat mich, dass ich sie umschule und ihr die Sprache korrekt beibringe. Und das war kompliziert! Denn sie hat sich die Fehler eingeprägt.</p>
LK8	<p>Erst übe ich etwas ein, z. B. Redeabsichten, und passe dabei auf den korrekten Gebrauch auf. Hier brauche ich geschlossene Übungen, die ich Schritt für Schritt</p>

¹⁸⁵ Diese Gedanken wurden von LK2 in Frage 8 zu freien Kommentaren geäußert.

	entwickle. Danach, wenn die Studierenden sprachliche Strukturen korrekt gebrauchen können, gebe ich offene Übungen zum flüssigen Gebrauch.
LK9	Wenn es um die Korrektur der Hausaufgabe geht, wird die Korrektheit vorausgesetzt. Daher kann die Flüssigkeit gefördert werden. Wenn im Unterricht eine Aufgabe wie Dialog bearbeitet wird, ist mir die Korrektheit wichtiger. Denn flüssig kann sogar die Person sprechen, die 30 Wörter gelernt hat. Die Aufgabe der Universität besteht darin, dass die Studierenden die deutsche Sprache korrekt gebrauchen können.

Abbildung 49: Aussagen der Lehrenden zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch

Zu diesem Punkt lässt sich festhalten, dass sich der optimale Lehr- und Lernweg bei der Ausbildung von zukünftigen Deutschlehrkräften laut den Befragten von Korrektheit zur Flüssigkeit gestaltet. Der umgekehrte Weg vom flüssigen zum korrekten Sprachgebrauch sei möglich, wenn man in einer sprachlichen Umgebung lebt und gewisse Deutschkenntnisse vorzuweisen hat (LK5), oder wenn es sich um den DaF-Unterricht in einer Sprachschule oder einem Sprachkurs handelt, in welchem das Hauptziel Kommunikation ist (LK3).

Kategorie „Lernerfahrung und Lerntradition“

LK3 betonte den Einfluss der Lernerfahrung¹⁸⁶ und meinte damit, dass man als Lehrkraft Fremdsprachen genau so unterrichtet, wie man früher selber unterrichtet wurde. Da in ihrem DaF-Unterricht klassische Unterrichtsmethoden vorherrschten, nach welchen Regeln erklärt sowie Texte und Übungen dazu bearbeitet wurden, orientiert sie sich daran und hält diese für selbstverständlich. Diesbezüglich ist jedoch zu bedenken, ob man die Unterrichtsmethode für zielführend und zufriedenstellend hielt und damit erfolgreich war. Wenn „ja“, wird man diese Methode eher kopieren. Wenn „nein“ oder wenn man gerne experimentiert, wird man eher nach neuen Methoden suchen. Außerdem kann die Weiter-

¹⁸⁶ In seiner Untersuchung kommt Boeckmann (2006a: 237-238) zum Ergebnis, dass die eigene Lernerfahrung im Fremdsprachenunterricht unter Umständen das Verständnis der Fremdsprachenvermittlung stärker beeinflusst als die eigene Ausbildung zur Fremdsprachenlehrkraft.

bildung die Einstellung dazu ändern, insbesondere, wenn diese langfristig festgelegt und gezielt durchgeführt wird.

Weiterhin kritisierte LK3 kommunikative Lehrwerke dahin gehend, dass die Grammatik darin unvollständig, nicht systematisch und inkonsequent dargestellt wird sowie keine Übersetzungsübungen vorhanden sind. Zu bemerken ist, dass LK3 die Lehrbücherreihe „Praktisches Deutsch“ von Popov & Popok (2003)¹⁸⁷ und Popov/Ivanova/Obnosov (2003) für den universitären DaF-Unterricht viel effektiver findet als kommunikative Lehrwerke. Einheimische Lehrbücher sind laut LK3 ebenso für den schulischen DaF-Unterricht besser, weil darin Grammatik erklärt sowie Texte und Übungen dazu bearbeitet werden. Sie bezeichnete diese als systematisch und konsequent, weil sich die Übungsprogression darin vom Leichterem zum Komplizierteren gestaltet. Dazu räumte LK3 ein, dass es für die Lehrkraft leichter ist, deduktiv zu arbeiten. Die Befürwortung der einheimischen Lehrbücher und die Abneigung gegen kommunikative Lehrwerke zeugen von der Lerntradition, nach welcher Grammatik- und Textarbeit den Kern des ukrainischen DaF-Unterrichts bilden sollen.

Die Aussagen der Interviewperson¹⁸⁸ beleuchten diesen Sachverhalt:

LK3	<p>Ich glaube, dass wir Fremdsprachen so unterrichten, wie wir selber unterrichtet wurden. Uns wurde eine Regel erklärt, wir arbeiteten an einem Text, danach gab es Übungen, welche mit dem Text kompatibel waren. Dies waren sowohl schriftliche als auch mündliche Automatisierungsübungen. Es gab auch viele Übersetzungsübungen. Daher halte ich mich an solche klassischen Unterrichtsmethoden. Ich habe eine Orientierung, von der ich ausgehe, und welche ich als selbstverständlich wahrnehme.</p> <p>Lehrwerke, die wir derzeit benutzen, sind grundsätzlich kommunikativ. In solchen Lehrwerken wird Grammatik unvollständig, schematisch und inkonsequent dargestellt. Konsequent ist für mich vom Leichterem zum Komplizierteren. Dies bedeutet, dass im ersten Studienjahr elementare grammatikalische Themen wie Wortfolge, Präsens, Deklination der Substantive und erst danach allmählich die</p>
-----	--

¹⁸⁷ Siehe dazu die Analyse des Lehrwerkes „Praktisches Deutsch 1“ von Popov & Popok (2003) in Kapitel 4.1.4.

¹⁸⁸ Hiermit wird nur LK3 zitiert, weil sie sich als einzige Person zu dieser Thematik geäußert hat. Dabei wurde die Frage zur Lernerfahrung und Lerntradition nicht explizit gestellt. Generell wurden diese Informationen den freien Kommentaren der Interviewten entnommen.

	<p>Deklination der Adjektive behandelt werden. Dies ist im Lehrbuch von Popov & Popok sehr gut präsentiert. Es ist viel effektiver als moderne kommunikative Lehrwerke. Schlecht ist auch, dass es in kommunikativen Lehrwerken keine Übersetzungsübungen gibt. Aufgrund solcher Übungen können wir kontrollieren, in wie weit die Studierenden diese oder jene grammatische Struktur anwenden können, d. h. in wie fern diese automatisiert ist. In diesem Zusammenhang möchte ich ein Beispiel bezüglich der kommunikativen Lehrwerke anführen. Mein Kind lernt Deutsch als Zweitsprache in der 7. Klasse. Deutsch wird aufgrund eines modernen Lehrwerkes vermittelt, welches an der kommunikativen Methode orientiert ist. Das Lehrwerk wurde ein Jahr lang benutzt, aber die Kinder erzielten kein Ergebnis.¹⁸⁹ Dann wurden den Schülern unsere Lehrbücher vorgeschlagen, die vor ein paar Jahren entwickelt worden waren. Unsere Lehrbücher stellen sich als viel effektiver heraus als kommunikative.¹⁹⁰ Danach durften die Kinder auswählen, und sie wählten unsere Lehrbücher aus. Sie meinten, diese seien leichter und besser. Ich denke, dass kommunikative Lehrwerke visuell schöner aussehen, aber sie haben kein System. Daher sind für unsere Kinder die Lehrwerke besser, in welchen Grammatik erklärt sowie Texte und Übungen dazu bearbeitet werden. Vielleicht gibt es hier ein bestimmtes System und eine gewisse Konsequenz.</p> <p>Für eine Lehrkraft ist es bequemer, deduktiv als induktiv zu arbeiten. Es ist viel leichter, ein fertiges Material anzubieten, damit die Studierenden die Grammatik lernen und danach am Text arbeiten. Beim induktiven Vorgehen hat es die Lehrkraft schwerer. Denn man muss viel an Phantasie, Energie und schöpferischer Arbeit mitbringen. Außerdem steht uns nicht so viel Zeit zur Verfügung.</p>
--	---

Abbildung 50: Aussagen einer Lehrkraft zur Lernerfahrung und Lerntradition

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass die eigene Lernerfahrung und die gegebene Lerntradition das Verständnis der Lehr- und Lernprozesse jeder Lehrkraft stark beeinflusst sowie das Bild der Fremdsprachenvermittlung konstituiert. Daher unterstützt LK3 einheimische und kritisiert westliche kommunikative Lehrwerke, weil sie auf die Stoffvermittlung und nicht auf die Entwicklung von Kompetenzen bei ihren Studierenden

¹⁸⁹ Die Frage ist, was man unter „Ergebnis“ versteht. Ist das Sprechen, Übersetzen, Lesen oder Schreiben? Oder eher alles zusammen?

¹⁹⁰ Es können auch andere Faktoren eine Rolle spielen. Vielleicht sind ukrainische Bücher einfach billiger und für die Eltern leichter zu verstehen, wenn sie ihren Kindern nachhelfen müssen. Denn da gibt es Parallelen mit der Muttersprache, z. B. Erklärungen, Wörterlisten, Übersetzungen, etc. Außerdem ist es interessant, zu wissen, was mit „effektiver“ gemeint ist. Vielleicht können die Lehrkräfte nicht kommunikativ arbeiten, oder arbeiten kommunikativ und die Tests sind auf ganz andere Aspekte etwa Grammatik und Übersetzung zugeschnitten.

fokussiert ist. Diese Lernkultur hat sie als „vermeintlich ‚natürliche‘ internalisiert“ (vgl. Schüßler 2010: 8).

4.3.3 Ergebnisse des ersten Abschnittes der Untersuchung

Aufgrund der durchgeführten Untersuchung lassen sich im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht folgende Kernkategorien formulieren, die als Ergebnisse des ersten Abschnittes der Untersuchung gelten:

Ergebnis 1: Spezifischer Ausbildungskontext

Hier handelt es sich um die Ausbildung von zukünftigen Fremdsprachenlehrenden, welche während ihres Studiums erlernen sollen, Fremdsprachen u. a. Deutsch nicht nur praktisch anzuwenden, sondern diese auch unterrichten zu können. Daher stehen laut den Interviewten neben dem Erwerb von vier Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) die Förderung des korrekten Sprachgebrauchs, die Aneignung von grundlegenden Kenntnissen in Grammatik und Phonetik sowie der Aufbau eines fundierten Wortschatzes, eine bewusste Informationsverarbeitung und -anwendung respektive Bewusstmachung von Sprachmechanismen im Mittelpunkt des universitären DaF-Unterrichts.

Ergebnis 2: Erst bewusst machen, dann automatisieren

Dies impliziert, dass die Lehrkräfte von einem kognitiven Automatisierungsbegriff ausgehen, nach welchem sprachliche Strukturen nach ihrer Präsentation zunächst bewusst gemacht und erst danach eingeübt werden. In dieser Hinsicht wurden von den Lehrenden vorwiegend drei methodische Schritte bei einer Übung zur Automatisierung der Aspekte der mündlichen L2-Produktion genannt: Bewusstmachung – Einübung – Anwendung. Dabei wurde eine Automatisierungsübung als eine Übung zum Training des korrekten Gebrauchs von grammatischen Formen und nicht als Flüssigkeitstraining von sprachlichen Äußerungen verstanden.

Ergebnis 3: Förderung der mündlichen L2-Produktion anhand von Beispielen, aber nur nach der Regelerarbeitung

Dies setzt voraus, dass laut den Befragten sprachliche Strukturen anhand von Übungsbeispielen angeeignet werden können. Dennoch meinten die Lehrkräfte, dass die grammatischen Regeln vor dem Üben der mündlichen L2-Produktion unbedingt erklärt bzw. erarbeitet werden sollen, um den korrekten Sprachgebrauch im universitären DaF-Unterricht von Anfang an zu ermöglichen.

Ergebnis 4: Korrektheit kommt vor Flüssigkeit

In der Untersuchung stellte sich heraus, dass für die Lehrenden korrekter Sprachgebrauch vorrangig ist. Daher werden mündliche Fehler beim Automatisierungsprozess von den Lehrenden sofort korrigiert und die mündliche L2-Produktion nur mit Konzentration auf die grammatische Form trainiert. Flüssiger Sprachgebrauch soll laut den Lehrkräften erst dann gefördert werden, wenn sprachliche Strukturen von den Studierenden korrekt gebraucht werden können. Der Lernweg sei daher von Korrektheit zur Flüssigkeit.

In Bezug auf die oben dargestellten Ergebnisse ist die Forschungsfrage des ersten Abschnittes der Untersuchung, ob die beispielbasierte Automatisierung im Sinne von Logan und Ellis neben der kognitiven Automatisierung im Sinne von Anderson für die Entwicklung der mündlichen L2-Produktion im ukrainischen universitären DaF-Unterricht implementiert werden kann, so zu beantworten: Beim beispielbasierten Automatisierungskonzept von Logan und Ellis unterstützten die Lehrenden nur die Idee des Musterlernens. Dennoch wurde die Grundvoraussetzung, sprachliche Strukturen in realitätsnahen Lernumgebungen zunächst flüssig einzuüben und deren Gebrauchsregeln danach bewusst zu erarbeiten, von den Lehrkräften mit Skepsis betrachtet. Vorherige Kognitivierung von sprachlichen Regeln fungiert für die Interviewten als die Voraussetzung für Automatisierung. Dies zeugt also von der Befürwortung des

kognitiven bzw. regelbasierten Automatisierungskonzeptes von Anderson und von der Abneigung gegen das beispielbasierte Automatisierungskonzept von Logan und Ellis.

Bezüglich der Ergebnisse des ersten Studienabschnittes gilt es im zweiten Abschnitt der Untersuchung zu überprüfen, ob beispielbasierte Automatisierungsübungen aus der Lehrwerkreihe „studio d“ im ukrainischen universitären DaF-Unterricht trotz der kritischen Einstellung zum beispielbasierten Automatisierungsverfahren einsetzbar sind. Mit Rückgriff auf die Aktionsforschung wird im zweiten Studienabschnitt geplant, beispielbasierte Automatisierungsübungen aus „studio d“ in unterschiedlichen Gruppen des 1. Studienjahres anzuwenden, die Deutsch als Erst- oder Zweitfremdsprache studieren, sowie die Lehrenden und die Studierenden über dieses Verfahren zu befragen. Dazu sollen die Studierenden kurz getestet werden, ob sie bei der beispielbasierten Automatisierung Lernfortschritte gemacht haben. Außerdem wird der DaF-Unterricht der Untersuchungsgruppen ansatzweise beobachtet.

4.3.4 Problematische Aspekte des ersten Abschnittes der Untersuchung

Bei der Realisierung des ersten Abschnittes der Untersuchung war die Tatsache am problematischsten, dass die Interviewfragen zur Auffassung des Automatisierungsverfahrens in der mündlichen L2-Produktion ohne konkrete Lehrwerkbeispiele gestellt wurden. Deswegen gibt es keine Garantie, dass die Interviewpersonen meine Fragen und Erläuterungen dazu richtig verstanden haben.¹⁹¹

Weiterhin wurden einige Fragen zu abstrakt oder nicht präzise genug formuliert, so dass die Antworten darauf keine wichtigen Daten zur Beantwortung der Fragestellung lieferten. Beispielhaft wurden bei Frage 3 des Leitfadens 1 von den Interviewten unterschiedliche Aspekte des Deutschunterrichts aus ihrer Studienzeit dargestellt. Hier hätte man die Beschreibung einer typischen Unterrichtssequenz bei der Förderung der mündlichen L2-Produktion präziser erfragen können. Bei Frage 5 des Leitfadens 1

¹⁹¹ Dies ist ein generelles Problem beim Interview als Forschungsinstrument (siehe dazu Altrichter & Posch 1998).

wurden nur oberflächliche Fakten über den Besuch eines deutschsprachigen Landes und über die Kontakte zu deutschen Muttersprachlern ermittelt. In diesem Falle hätte man die Lehrenden konkreter danach fragen sollen, ob der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land ihr Verständnis der Fremdsprachenvermittlung beeinflusste und ggf. veränderte, sowie ob sie die deutsche Sprache im Alltag praktisch benutzen. Frage 4 des Leitfadens 2 wurde von den Interviewten teilweise als Üben und teilweise als Erklären des grammatischen Materials wahrgenommen, weil es an einem plausiblen Beispiel fehlte. Daher musste diese Frage bei der Auswertung gestrichen werden.

Ferner wurden manche Fragen ungenau formuliert. So ergab sich bei Frage 1 des Leitfadens 2 eine gewisse Begriffsproblematik, welche im weiteren Interviewverlauf gelöst werden musste. Es wurde nicht mehr nach der mündlichen Automatisierungsübung, sondern nach der Übung zur Automatisierung (der Aspekte) der mündlichen L2-Produktion gefragt. Frage 2 und 3 des Leitfadens 2 wurden teilweise suggestiv formuliert, indem mit den Aussagen „Glauben Sie daran, dass ... können?“ und „Können ...?“ ein gewisser Zweifel an beispielbasiertem Verfahren geäußert wurde. Anstatt „Glauben Sie daran, dass ... können?“ hätte man „Wie bewerten Sie das Verfahren, nach dem erwachsene Studierende im gesteuerten DaF-Unterricht sprachliche Strukturen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung gebrauchen sollen?“ gefragt. Anstatt „Können ...?“ hätte man „Was halten Sie von Übungen, auf deren Grundlage Studierende im gesteuerten DaF-Unterricht Aussagen ohne Konzentration auf die grammatische Form produzieren sollen?“ fragen können. Dazu war Frage 3 nicht ausreichend formuliert. Es fehlte an einem wichtigen Punkt, dass sprachliche Strukturen aus einem Übungsbeispiel aufgenommen werden sollen. Daher hätte man diese Frage erweitern und folgenderweise darstellen können: „Was halten Sie vom Verfahren, nach welchem Studierende sprachliche Strukturen aus einem Übungsbeispiel aufnehmen und ohne Konzentration auf die grammatische Form Aussagen produzieren sollen?“

Mit der gesammelten Erfahrung würde ich die gestellten Fragen unbedingt mit den Übungsbeispielen aus „studio d“ untermauern sowie abstrakte und suggestive Fragen,

wie oben beschrieben, umformulieren. Dies würde zu wissenschaftlich fundierteren Ergebnissen der Untersuchung beitragen.

4.4 Gesamtauswertung des zweiten Abschnittes der Untersuchung

Zweck dieses Kapitels ist es, zum Einen die Dokumente des Forschungsortes und die Unterrichtsdurchführungen zu analysieren und zum Anderen die Ergebnisse des zweiten Abschnittes der Untersuchung in Form von (Arbeits-)Kategorien und Kernkategorien darzustellen, welche in Punkt 4.2 entwickelt wurden.

Bei der Dokumentenanalyse werden der Lehrplan der Fakultät für fremdsprachliche Philologie der Pädagogischen Universität, das Lehrprogramm der Methodik der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache sowie die Lehrprogramme und die angewendeten Hauptlehrbücher der Erforschten analysiert. Bei der Heranziehung der Unterrichtsdurchführungen wird die Umsetzung von beispielbasierten Automatisierungsübungen untersucht.

Bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse werden zunächst persönliche Daten der Forschungsbeteiligten, d. h. der Lehrenden und der Studierenden, danach deren lehr- und lernkulturellen Faktoren und dann deren Auffassungen zur regel- und beispielbasierten Automatisierung in der mündlichen L2-Produktion herangezogen. Abschließend werden problematische Aspekte des zweiten Abschnittes der Untersuchung thematisiert, deren Lösungswege behandelt und Forschungsausblick beleuchtet.

4.4.1 Analyse der Unterrichtsdurchführungen

Hinsichtlich der Merkmale „Aktion“ und „Reflexion“ der Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch 1998: 17) wird nachfolgend die Umsetzung von beispielbasierten Automatisierungsübungen detailliert erläutert. Dabei wird auf solche Kriterien von Automatisierungsübungen wie Schnelligkeit, Flüssigkeit vor Korrektheit, kein Eingriff

der Lehrkraft ins Übungsgeschehen und Ausschluss von Fehlern durch die Form der Vorgaben geachtet. Außerdem wird wo nötig der Aufbau der beispielbasierten Automatisierungsübungen kritisch beleuchtet. Abschließend werden die Ergebnisse zu Unterrichtsdurchführungen resümiert sowie problematische Aspekte und Forschungsausblick diesbezüglich thematisiert.

4.4.1.1 Durchgeführte Unterrichtseinheiten

Am 23. März 2010 wurde in der Gruppe 1 eine Unterrichtseinheit (Lektionsabschnitt 3, Einheit 9, „studio d“ A2) mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung (Übung 3) durchgeführt, in welcher es die grammatisch-lexikalische Struktur „wollte/wolltest + werden“ zu automatisieren¹⁹² galt. Diese Übung wird in Abbildung 51 visualisiert:



Abbildung 51: beispielbasierte Automatisierungsübung 3, LA 3, E 9, „studio d“ A2 (entnommen aus Funk et al. 2009b: 144)

Die Automatisierungsübung wurde als ein Ballspiel durchgeführt, in welchem die Studierenden im Kreis standen und beim Zuwerfen eines Balls auf die Frage „Was wolltest du als Kind/ mit ... Jahren werden?“ im Plenum antworten mussten. Obwohl ich als Lehrkraft bei dieser Übungsform möglichst nicht eingreifen sollte, konnte ich mich jedoch aus diesem Spiel nicht komplett zurücknehmen. Die Studierenden hatten gewisse Schwierigkeiten, diese Aufgabe zu erfüllen. Sie zögerten oft und warteten, bis ich das grüne Licht zum Weitermachen gab. Ab und zu wurden fehlerhafte Äußerungen in der Konstruktion „wollte/ wolltest ... werden“ von mir oder von den anderen Studierenden

¹⁹² Laut der interaktiven Unterrichtsvorbereitung zu „studio d“ A2 ist in dieser Übung die „werden“-Struktur unbewusst zu automatisieren. Da das Thema „Modalverben“ in der Untersuchungsgruppe nicht bearbeitet wurde, entschied ich mich für die beispielbasierte Einübung der Struktur „wollte/ wolltest + werden“.

verbessert, ohne dass die grammatische Regel davon erklärt wurde. Außerdem war es kaum möglich, das hohe Tempo beizubehalten, denn die Studierenden wollten die Sätze langsam und korrekt bilden. Meine Aufforderungen, schnell zu sprechen, ignorierten sie einfach. Abschließend lässt sich sagen, dass man im diesem Falle von einer beispielbasierten Automatisierung kaum sprechen kann, denn solche zentralen Kriterien wie Schnelligkeit, keine Korrekturunterbrechungen, kein Eingriff von der Lehrkraft sowie Ausschluss von Fehlern durch die Form der Vorgaben¹⁹³ konnten nicht realisiert werden. Der volle Unterrichtsverlauf findet sich im Anhang als Unterrichtsprotokoll 1 in Form einer Tabelle.

Ebenso wurde am 23. März 2010 in der parallelen Gruppe 2 dieselbe Unterrichtseinheit mit derselben beispielbasierten Automatisierungsübung im gleichen Format realisiert. Im Vergleich zur Gruppe 1 lief das Ballspiel in dieser Gruppe etwas geschmeidiger ab, und die Studierenden schienen das Spiel mehr zu genießen. Nichtsdestotrotz erwarteten sie von mir immer eine Bestätigung, ob die Aussage korrekt gebildet wurde und ob sie weiter spielen durften. Dies führte dazu, dass ich ins Spiel eingreifen musste, um die gebildeten Äußerungen in der Konstruktion „wollte/ wolltest ... werden“ zu korrigieren oder deren Korrektheit zu signalisieren. Wenn ich dies nicht machte, übernahmen manche Studierenden die Rolle der Lehrkraft und mischten sich ins Spiel ein. Außerdem wurden meine Aufforderungen zum schnellen Sprachgebrauch nicht ernst genommen. Daher war es äußerst schwierig, ein schnelles Übungstempo zu erlangen. Abschließend lässt sich festhalten, dass auch in dieser Gruppe die oben erwähnten Kriterien der beispielbasierten Automatisierung nicht eingehalten wurden. Der komplette Ablauf des Unterrichts ist im Anhang als Unterrichtsprotokoll 2 in Form einer Tabelle zu finden.

Die oben beschriebenen Probleme lagen einerseits am dargebotenen Ballspiel, das u. a. auf die Schnelligkeit des Sprachgebrauchs abzielte und den Studierenden die Möglichkeit nahm, das *Monitoring* einzusetzen und die Korrektheit ihrer Aussagen zu überprüfen. Somit stand dies im Widerspruch zu ihrem üblichen Vorgehen, nach welchem sie

¹⁹³ In dieser Hinsicht soll in der interaktiven Unterrichtsvorbereitungen ein klarer Hinweis gemacht werden, dass es beim Ballspiel äußerst wichtig ist, die zu automatisierenden Strukturen immer visuell zugänglich zu machen. Ansonsten werden fehlerhafte Äußerungen häufig produziert.

Äußerungen aufgrund der grammatischen Regeln und nicht auf der Basis von Mustern, die sie im Kopf haben, produzieren sollten. Andererseits hatte dies mit der gewählten Sozialform für diese Übung zu tun. Denn die Studierenden waren gewohnt, im Plenum bei einer fehlerhaften Produktion, insbesondere bei der Einübung, sofort korrigiert zu werden. Diese Korrekturerwartung verspürte ich auch bei der Spielumsetzung, während die Studierenden mir immer zuschauten und auf meine Rückmeldungen warteten.

Anhand dieser Erfahrung wurde beschlossen, im weiteren Studienverlauf keine Ballspiele mehr durchzuführen sowie die Studierenden beispielbasierte Automatisierungsübungen nicht im Plenum, sondern nur in Paaren implementieren zu lassen.¹⁹⁴ Dadurch konnte das Risiko minimiert werden, dass ich als Lehrkraft ins Übungsgeschehen eingreifen musste. Dennoch schloss diese Entscheidung die Tatsache nicht aus, dass sich die Studierenden in der Partnerarbeit gegenseitig korrigieren und langsam sprechen sowie solche Kriterien der beispielbasierten Automatisierung wie Schnelligkeit und Flüssigkeit vor Korrektheit verletzen können.

Am 6. April 2010 wurde in der Gruppe 1 eine Unterrichtseinheit (Lektionsabschnitt 1 und 2, Einheit 2, „studio d“ A2) mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung (Übung 5a) durchgeführt, in welcher das frequente sprachliche Muster „Wie geht’s denn deinem/ deiner/ deinen ...?“ einzuüben war. Diese Übung ist als Abbildung 52 visuell dargestellt:

¹⁹⁴ Diese Entscheidung basierte ebenso auf der Beobachtung, dass sieben Befragte der zwei Gruppen (St6, St7, St10, St14, St16, St17, St20) beim Einstieg ins Spiel, welche der Verständniskontrolle des Ausführungsweges diene, die Aussagen relativ schnell und korrekt produzierten. Beim unmittelbaren Wechsel zum Spiel zögerten sie, und St10, St14 und St20 machten sogar Fehler. Anscheinend ist der Druck, vor allen zu sprechen, so stark, dass die Studierenden anfangen, über den korrekten Sprachgebrauch nachzudenken und sich letztendlich verwirren.

5 Possessivartikel im Dativ



U3

a) Fragen und antworten Sie.

Wie geht's denn	Ihrem/deinem	Vater/Bruder/Sohn?
	Ihrer/deiner	Mutter/Schwester/Tochter?
	Ihren/deinen	Eltern/Kindern/Geschwistern?



Wie geht's denn
Ihrem Vater?



Danke, gut!

Danke, es geht so.

Leider nicht so gut!

Abbildung 52: beispielbasierte Automatisierungsübung 5a, LA 2, E 2, „studio d“ A2 (entnommen aus Funk et al. 2009b: 25)

Obwohl in der interaktiven Unterrichtsvorbereitung zu dieser Automatisierungsübung ein Ballspiel empfohlen wird (vgl. CD-ROM zu „studio d“ A2), wurde aufgrund der bereits beschriebenen Erfahrung auf ein Ballspiel verzichtet. Somit führten die Studierenden diese Übung in Partnerarbeit aus, wodurch man dem Kriterium „keine Korrekturen bzw. keine Unterbrechungen von studentischen Äußerungen“ mindestens meinerseits gerecht werden konnte. Während der Übungsrealisierung ging ich im Klassenraum von Paar zu Paar und beobachtete, wie die Studierenden arbeiteten. Es wurde festgestellt, dass die Studierenden trotz der klaren Übungsvorgaben langsam und korrekt zu sprechen versuchten. So wurden solche Kriterien wie Schnelligkeit des Gebrauchs und Flüssigkeit vor Korrektheit grundsätzlich nicht eingehalten. Manche Studierenden wollten unbedingt eine volle Antwort etwa „Meinem Vater geht's gut!“ bilden. Dadurch entsteht die Gefahr, dass die Studierenden die Regelmäßigkeiten analysieren oder falsche Äußerungen einüben können. Daher plädiere ich dafür, dass im didaktischen Kommentar darauf hingewiesen wird, dass hier nur kurze Antworten wie „Danke, gut!“ zu gebrauchen

sind.¹⁹⁵ Der komplette Unterrichtsablauf ist im Anhang als Unterrichtsprotokoll 3 tabellarisch dargestellt.

Am 6. April 2010 wurde auch in der parallelen Gruppe 2 dieselbe Unterrichtseinheit mit derselben beispielbasierten Automatisierungsübung durchgeführt, in welcher das frequente sprachliche Muster „Wie geht’s denn deinem/deiner/deinen ...?“ zu automatisieren war. Wie in der Gruppe 1 wurde hier die Partnerarbeit als Sozialform gewählt. Aufgrund der Erfahrung aus dem Unterricht in der Gruppe 1 wurden die Studierenden darauf hingewiesen, die Fragen waagerecht zu bilden und kurze Antworten auf die gestellten Fragen zu gebrauchen. Da im Unterricht eine ungerade Zahl der Studierenden anwesend war und die Lehrkraft kurz fehlte, musste ich mit St14 das Frage-Antwort-Spiel simulieren und konnte Folgendes festhalten: Beim Kombinieren von Mustersatzteilen aus der Automatisierungsübung hatte St14 fast¹⁹⁶ keine Probleme und konnte ihre Aussagen relativ schnell und fehlerfrei produzieren. Beim Versuch, die Sätze zu bilden, ohne ins Buch zu schauen, tauchten bei ihr jedoch Schwierigkeiten sowohl mit der Flüssigkeit als auch mit der Korrektheit der Äußerungen auf. Daher kann man sagen, dass das Vorhandensein einer visuellen Stütze bei dieser Aktivität äußerst wichtig ist. Die anderen Studierenden beobachtete ich nur oberflächlich und kann somit keine konkreten Angaben zur Übungsrealisierung machen. Der ganze Verlauf des Unterrichts ist im Anhang als Unterrichtsprotokoll 4 in Form einer Tabelle präsentiert.


In Bezug auf den Aufbau der Automatisierungsübung lässt sich sagen, dass es hilfreich wäre, wenn die Übungsvorgaben mit einem klaren senkrechten Abstand graphisch dargestellt wären, damit man eindeutig sehen könnte, welche Satzteile zueinander gehören. Außerdem sollte die Übung mehr Sprechvarianten wie Oma, Opa, Cousine, Onkel, Tante, etc. beinhalten, welche zum Zeitpunkt des Übens bekannt sind. Dadurch könnte die Wiederholungsrate von sprachlichen Strukturen mit plausibel pragmatischen Inhalten erhöht werden. Dagegen muss das unbekannte Wort „Geschwister“ heraus-

¹⁹⁵ In der gegebenen universitären Lehr- und Lernkultur versuchen die Studierenden, hauptsächlich volle Antworten auf die gestellten Fragen zu bilden, weil dies die Lehrkräfte von ihnen verlangen.

¹⁹⁶ Sie hat nicht sofort eingesehen, dass man die Sätze einfach waagerecht bilden soll. Anscheinend hörte sie mir nicht aufmerksam zu, als ich die Instruktion zur Übung erteilte.

genommen werden, weil dieses in einer beispielbasierten Automatisierungsübung nichts zu suchen hat (siehe dazu die Kriterien der Automatisierungsübungen in Kapitel 1.3.2.1).

Am 23. April 2010 wurde in der Gruppe 2 eine Unterrichtseinheit¹⁹⁷ (Lektionsabschnitt 2, Einheit 3, „studio d“ A1) mit beispielbasierten Automatisierungsübungen (Übungen 4a und 4b) durchgeführt, in welchen das frequente sprachliche Muster „Warst du schon mal in ...?“ einzuüben war. Als Beispiel wird diese Übung in Abbildung 53 zitiert:

 **4 Warst du schon in ...? Wo ist denn das? Üben Sie.**

a) <ul style="list-style-type: none">■ Warst du schon mal in Bremen?◆ Nein, wo ist denn das? / Ja, da war ich schon.■ In Deutschland.■ Warst du schon mal in ...?◆ ...	b) <ul style="list-style-type: none">■ Wo warst du gestern?◆ Gestern war ich in Hamburg, und du?■ Ich war in ...
---	---

Abbildung 53: beispielbasierte Automatisierungsübung 4a und 4b, LA 2, E 3, „studio d“ A1 (entnommen aus Funk et al. 2009a: 46)

Obwohl die Automatisierungsübung in der interaktiven Unterrichtsvorbereitung als eine Art Kettenübung dargestellt wird (vgl. CD-ROM zu „studio d“ A1), wollte ich das Plenum als Sozialform nach wie vor vermeiden. Somit wurde die Übung in Paaren realisiert. Da im Unterricht eine ungerade Zahl der Studierenden präsent war, bat ich die beisitzende Lehrkraft, mit St18 zusammen zu arbeiten, damit ich auf die Ausführung der Übung aufpassen konnte. Die Übung 4a wurde von mir leicht modifiziert: Die Studierenden mussten nur die Konstruktion „Warst du schon mal in ...?“ und eine kurze Antwort darauf gebrauchen. Auf die in dieser Übung angegebenen Antwortvorgaben „Nein, wo ist denn das“ und „Ja, da war ich schon“ wurde verzichtet, weil die Antwortmöglichkeiten von „sein“ im Präteritum nicht systematisch dargestellt waren. In der Übung steht nur die Ja-Antwort, und es fehlt an der Nein-Antwort in diesem Tempus.

¹⁹⁷ Diese bestand aus zwei grammatikalischen Unterthemen. Das erste Unterthema hieß das Verb „sein“ im Präteritum, und das zweite Unterthema lautete Präpositionen „in“, „an“ und „auf“ mit geographischen Namen im Dativ und Akkusativ. Zum zweiten Thema wurde keine beispielbasierte Automatisierungsübung realisiert.

Deswegen sollte man hier entweder kurze Antworten wie „Ja“/ „Nein“ oder volle Antworten wie „Ja, da war ich schon“/ „Nein, da war ich noch nicht“ angeben.

An der Automatisierungsübung 4b wurden ebenfalls einige Veränderungen vorgenommen. Da der Unterricht am Freitag stattfand, und ich vermutete, dass die Studierenden gestern eher vor Ort waren, wurde die Aussage „Wo warst du gestern?“ durch die Äußerung „Warst du im letzten Jahr/ in deinem Leben in ...?“ ersetzt. Dennoch erwies sich diese Modifizierung als nicht gelungen, weil sie im pragmatischen Sinne inkorrekt war. Ich hätte solche Wörter wie letzte Woche, letzten Monat und letztes Jahr einführen sollen und die Studierenden z. B. die Äußerung „Wo warst du letztes Jahr?“ automatisieren lassen. Der ganze Unterrichtsverlauf ist im Anhang als Unterrichtsprotokoll 5 tabellarisch platziert.

Auch am 23. April 2010 wurde in der parallelen Gruppe 1 der Unterricht im ähnlichen Format realisiert. Dennoch wurde die Automatisierungsübung 4b aus zeitlichen Gründen ausgelassen. Der komplette Unterrichtsablauf ist im Anhang als Unterrichtsprotokoll 6 in Form einer Tabelle zu finden.

Mit Hinblick auf die Realisierung der beispielbasierten Automatisierungsübung 4a¹⁹⁸ lässt sich resümierend sagen, dass die Anwendung der Struktur „Warst du schon mal in ...?“ in den beiden Gruppen relativ schnell und reibungslos ablief. Die Kriterien der beispielbasierten Automatisierung wie Flüssigkeit vor Korrektheit, kein Eingriff der Lehrkraft und Ausschluss von Fehlern durch die Form der Übungsvorgaben konnten genauso eingehalten werden. Dies hing von der Formelhaftigkeit der einzuübenden Struktur sowie der gewählten Sozialform ab. Die Aspekte in Bezug auf den Aufbau der Übung, die man hätte verbessern können, sind oben erwähnt.

Am 8. April 2010 wurde in der Gruppe 3 eine Unterrichtseinheit (Lektionsabschnitt 2, Einheit 9, „studio d“ A1) mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung (Übung 4)

¹⁹⁸ Die Ausführung der beispielbasierten Automatisierungsübung 4b wird nicht ausgewertet, denn die darin zu automatisierende Aussage im pragmatischen Sinne nicht ganz korrekt ausgewählt wurde.

realisiert, in welcher Redemittel zum Thema „Perfekt mit *haben*“ automatisiert werden sollten. Die Automatisierungsübung ist in Abbildung 54 versinnbildlicht:

4 Fragen und antworten Sie.


Haben Sie schon mal	eine Radtour gemacht?	Ja, das habe ich schon gemacht.
	in der Ostsee gebadet?	
	am Meer gezeltet?	
Haben Sie schon mal Urlaub in Deutschland gemacht?	Budapest besucht?	Ja, na klar!
	eine Städtereise geplant?	Nein, noch nie.
	den Stephansdom in Wien besichtigt?	

Abbildung 54: beispielbasierte Automatisierungsübung 4, LA 2, E 9, „studio d“ A1 (entnommen aus Funk et al. 2009a: 151)

Wie aus der interaktiven Unterrichtsvorbereitung hervorgeht (vgl. CD-ROM zu „studio d“ A1), sollten die Studierenden zunächst einander in Partnerarbeit und danach die anderen Studierenden im Plenum befragen. Die Aktivität „Umfrage“ schien mir dazu besser geeignet zu sein, deswegen wurde darauf zugegriffen. Sowohl die anwesende Lehrkraft als auch ich wurden von den Studierenden im Rahmen der Umfrage interviewt. Abhängig von der zu interviewenden Person mussten die Studierenden entweder „Hast du schon mal ...?“ oder „Haben Sie schon mal ...?“ und eine kurze Antwort „Ja“ oder „Nein“ gebrauchen. Anhand meiner Beobachtung lässt sich Folgendes festhalten: Die Studierenden nahmen an der Umfrage aktiv teil und führten die Aufgabe relativ schnell und sicher aus, so dass ich nicht eingreifen musste. Dies war dank den klaren Übungsvorgaben, die als visuelle Stütze benutzt werden konnten, und dank der gewählten Aktivität möglich. Abschließend lässt sich sagen, dass die Kriterien zur Durchführung von beispielbasierten Automatisierungsübungen wie Schnelligkeit, keine Korrekturunterbrechungen, kein Eingriff der Lehrkraft und Ausschluss von Fehlern erfüllt wurden. Der ganze Unterrichtsverlauf ist im Anhang als Unterrichtsprotokoll 7 tabellarisch dargestellt.

Am 9. April 2010 wurde in der Gruppe 4 eine Unterrichtseinheit (Lektionsabschnitt 2, Einheit 12, „studio d“ A2) mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung (Übung 3)

realisiert, in welcher die Konstruktion „um ... zu + Infinitiv“ eingeübt werden sollte. Die Automatisierungsübung ist in Abbildung 55 präsentiert:

 **3 Wozu ...?** Fragen und antworten Sie im Kurs.

Wozu	brauchen Menschen einen Kühlschrank?	Um Lebensmittel zu kühlen.
	braucht man einen MP3-Player?	Um Musik zu hören.
	braucht man ein Patentamt?	Um Patente anzumelden.
	braucht man ein Fax-Gerät?	Um Texte schnell zu senden.
	lesen Menschen Zeitung?	Um sich zu informieren.




Abbildung 55: beispielbasierte Automatisierungsübung 3, LA 2, E 12, „studio d“ A2 (entnommen aus Funk et al. 2009b: 194)

Ogleich in der interaktiven Unterrichtsvorbereitung eine Gruppenarbeit empfohlen wird (vgl. CD-ROM zu „studio d“ A2), wählte ich eine Partnerarbeit aus, damit die Studierenden intensiver arbeiteten konnten. Außerdem waren die Fragen und Antworten in der Übung auf der gleichen Zeile vorgegeben, so dass man alles der Reihe nach ablesen konnte. Nach der Einübung wurden von mir solche Fragen wie „Wozu braucht man Häuser/ Stifte/ Jacken?“ als Ergänzung gestellt, welche die Studierenden im Plenum beantworten mussten. Resümierend lässt sich sagen, dass die Studierenden die Automatisierungsübung und deren Erweiterung relativ schnell und korrekt ausführten und daher solche Kriterien wie Schnelligkeit, Flüssigkeit vor Korrektheit, kein Eingriff der Lehrkraft und Ausschluss von Fehlern eingehalten wurden. Dennoch schien mir, dass nicht allen diese Aufgabe gefallen hat.¹⁹⁹ Zum Einen war dies damit verbunden, dass diese Übungsform für die Studierenden ungewohnt war. Zum Anderen hatte dies ggf. damit zu tun, dass die Lernanstrengung, die Sätze waagerecht zu verbinden, zu leicht war. Die Idee aus der interaktiven Unterrichtsvorbereitung (vgl. CD-ROM zu „studio d“ A2), leistungsstarke Studierende weitere Fragen zu zweit entwickeln zu lassen, wurde nicht berücksichtigt, denn in der beipielbasierten Automatisierung ist es sehr wichtig, dass die Studierenden sprachliche Äußerungen nur anhand der vorgegebenen Muster einüben und für die Generierung von kreativen Aussagen wenig Platz ist. Der komplette Ablauf des Unterrichts ist im Anhang als Unterrichtsprotokoll 8 in Form einer Tabelle zu finden.

¹⁹⁹ Bei einigen Studierenden zeigte sich diese Unzufriedenheit in der Befragung (siehe Kapitel 4.4.4.2).

4.4.1.2 Ergebnisse der Unterrichtsdurchführungen

Zusammenfassend lassen sich in Bezug auf die Unterrichtsdurchführungen mit beispielbasierten Automatisierungsübungen folgende Ergebnisse festhalten: In Gruppe 1 und 2 wurde ein großer Widerstand gegen das Ballspiel festgestellt, welches u. a. auf die Schnelligkeit der mündlichen Produktion abzielen sollte. Mit dem schnellen Äußern hatten die Studierenden Probleme, weil sie sich in ihrem universitären DaF-Unterricht daran gewöhnt haben, ihre Aussagen nach einer Regel und nicht aufgrund der gehörten Muster zu bilden. Deswegen versuchten sie, im Spiel die Gebrauchsregeln von einzuübenden sprachlichen Strukturen zu analysieren sowie langsam und korrekt statt flüssig zu sprechen. Dazu war seitens der Studierenden eine hohe Korrekturerwartung zu verzeichnen, die mich als Lehrkraft dazu zwang, entweder die fehlerhaften Äußerungen zu verbessern oder deren Korrektheit zu bestätigen. Somit zeugt dieses Widerstreben davon, dass die verinnerlichte Lernkultur seitens der Studierenden nicht so leicht zu überwinden war.

Beim Verzicht auf das Ballspiel und beim Wechsel zur Partnerarbeit als Sozialform änderte sich gewissermaßen die Situation. Die Studierenden konnten ihre Aussagen flüssiger gebrauchen, so dass man solchen Kriterien wie Schnelligkeit, Flüssigkeit vor Korrektheit, kein Eingriff der Lehrkraft und Ausschluss von Fehlern durch die Form der Vorgaben näher kommen konnte. Dabei ist aber zu beachten, dass es sich in jeder Unterrichtseinheit um unterschiedliche Stimuli, d. h. um verschiedene sprachliche Strukturen, in beispielbasierten Automatisierungsübungen handelte. Dies stellt also die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Frage.

In Gruppe 3 und 4 wurden die Kriterien wie Schnelligkeit, Flüssigkeit vor Korrektheit, kein Eingriff der Lehrkraft und Ausschluss von Fehlern grundsätzlich eingehalten, weil sprachliche Erscheinungen anhand der klaren Formvorgaben in den Übungen sowie dank der Partnerarbeit als Sozialform problemlos gebraucht werden konnten.

Hinsichtlich der oben dargestellten Ergebnisse der Unterrichtsdurchführungen lassen sich folgende Handlungsstrategien im Sinne der Aktionsforschung (siehe dazu Altrichter & Posch: 214f.) für die gegebene und ähnliche Lehr- und Lernkulturen entwickeln: Um den Durchführungskriterien der beispielbasierten Automatisierungsübungen wie Schnelligkeit, Flüssigkeit vor Korrektheit und kein Eingriff der Lehrkraft gerecht zu werden, sollte weder auf Ballspiele noch auf Plenumsarbeit als Sozialform zurückgegriffen werden. Es sollte möglichst Partnerarbeit²⁰⁰ als Sozialform zur Geltung kommen, bei welcher Studierende miteinander und ohne Kontrolle der Lehrkraft kommunizieren können.²⁰¹ Dazu sollen die Übungsvorgaben klar strukturiert und visuell zugänglich sein, so dass die Studierenden keine Zeit zum Überlegen oder für grammatikalische Entscheidungen bei der beispielbasierten Automatisierung haben.

4.4.1.3 Problematische Aspekte bei der Auswertung der Unterrichtsdurchführungen und Forschungsausblick

Generell ist es schwierig, mittels Beobachtungen verlässliche Aussagen über das Kriterium „Schnelligkeit“ oder „zügiges bzw. natürliches Sprechtempo“ zu machen. Denn Beobachtung ist eher das Instrument der qualitativen, und Schnelligkeit kann bestens im Rahmen der quantitativen Forschung, z. B. durch Messen von Äußerungen, bewertet werden.²⁰² Daher kann man durch die Beobachtungen nur von einem relativen Schnelligkeitswert sprechen: bei der Durchführung der ersten Automatisierungsübung von kaum Schnelligkeit, bei der zweiten von etwas Schnelligkeit, bei der dritten, vierten und fünften von einem gewissen Grad an der Schnelligkeit.

Obwohl im Rahmen des Ballspiels solche Durchführungskriterien der beispielbasierten Automatisierung wie Schnelligkeit des Sprachgebrauchs, Flüssigkeit vor Korrektheit und kein Eingriff der Lehrkraft realisiert werden können, ist es fraglich, ob dieses in einer

²⁰⁰ Eine ähnliche Schlussfolgerung könnte man auch für die Gruppenarbeit ziehen, aber dies wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft.

²⁰¹ Wobei dies nicht die Tatsache ausschließt, dass sich Studierende gegenseitig korrigieren und dadurch die Kriterien zur Durchführung von Automatisierungsübungen verletzen können.

²⁰² Außerdem konnte ich nicht alle Studierenden gleichzeitig beobachten.

beispielbasierten Automatisierungsübung richtig platziert ist. Denn bei der beispielbasierten Automatisierung wird davon ausgegangen, dass grammatikalische Formen anhand der Übungsbeispiele implizit bzw. unbewusst angeeignet werden. Dennoch ist dies in einem Ballspiel kaum möglich, weil auf der einen Seite die Formen beim Üben nicht zugänglich sind, und auf der anderen Seite es sich dabei um eine Anwendungsphase handelt, in welcher die Studierenden sprachliche Strukturen frei gebrauchen sollen. In diesem Falle besteht dann die Gefahr, dass sich bei fehlerhaften Produktionen falsche Automatismen entwickeln können. In dieser Hinsicht ist Fehlertoleranz kein Argument, denn Flüssigkeit soll nicht zu Lasten der Korrektheit gefördert werden. Das Ballspiel in einer beispielbasierten Automatisierung kann ich mir nur im Zuge einer so genannten Kompensierungsstrategie vorstellen, in welcher die Studierenden versuchen, sprachliche Strukturen (bewusst) unklar und schnell zu gebrauchen, was in einer natürlichen Sprachumgebung oft der Fall ist.

Weiterhin gibt es in der interaktiven Unterrichtsvorbereitung keine eindeutigen Hinweise darauf, wie man nach der Instruktionserteilung in eine beispielbasierte Automatisierungsübung einsteigt.²⁰³ Dies sollte unbedingt beschrieben werden, weil dieses Verfahren für viele Lehrkräfte neu ist. Es ist z. B. zu überlegen, ob man die anzuwendende Struktur nur benennt bzw. präsent macht, oder auch das Verständnis des Ausführungsweges prüft, oder sogar die Übersetzung der Struktur liefert. Oder soll man die Studierenden das Übungsmuster vorlesen und Äußerungen nach dem Muster bilden lassen, ohne etwas zu erklären? Oder lässt man die Studierenden selber klar werden, indem man als Lehrkraft nur die Instruktion zur Übung erteilt?

Abschließend ist zu betonen, dass den Studierenden an keiner Stelle der Untersuchung klar vermittelt wurde, dass in der beispielbasierten Automatisierung Schnelligkeit bzw. Flüssigkeit und keine Korrektheit das oberste Ziel ist. Zukünftig empfiehlt sich in diesem Zusammenhang eine Art qualitatives Experiment (vgl. Lamnek 2005: 318ff.) mit den Studierenden durchzuführen, bei welchem die Studierenden und die Lehrkraft gemäß den Kriterien einer beispielbasierten Automatisierungsübung zu handeln haben. Dies bedeutet,

²⁰³ Meistens wird nur angegeben, dass die sprachlichen Strukturen unbewusst eingeübt werden sollen.

dass die Studierenden versuchen sollen, aufgrund der Übungsbeispiele schnell zu sprechen und nicht über die Gebrauchsregeln nachzudenken, sowie dass die Lehrkräfte keine Fehlerkorrekturen vornehmen dürfen. Im Anschluss daran gilt es, die Studierenden und ihre Lehrkräfte bezüglich der Wahrnehmung dieses Verfahrens zu befragen und ggf. die studentischen Äußerungen im Sinne der quantitativen Forschung auszuwerten.

4.4.2 Auswertung der persönlichen Daten der Forschungsbeteiligten

Ziel dieses Unterkapitels ist es, die persönlichen Daten der Forschungsbeteiligten, d. h. der Lehrenden und der Studierenden, auszuwerten. Denn dies ist ein übliches Verfahren in jeder empirischen Untersuchung. Wie im ersten Abschnitt der Untersuchung werden die persönlichen Daten der Lehrenden nach den Kategorien wie Ausbildung, Berufserfahrung und Weiterbildung analysiert. Die persönlichen Daten der Studierenden werden anhand der Kategorien wie Gruppenspezifik, Fremdsprachenlernerfahrungen, Gründe zum Erlernen des Deutschen sowie Lern- und berufliches Ziel bezüglich des Deutschen herangezogen.

4.4.2.1 Auswertung der persönlichen Daten der Lehrenden

Hier erfolgt die Analyse der persönlichen Daten der zwei neuen Lehrenden, LK10 und LK11, aufgrund der Kategorien Ausbildung, Berufserfahrung und Weiterbildung (die Gründe zur Auswahl dieser Lehrkräfte finden sich in Kapitel 3.1.7). Diese Kategorien entstanden aus den Fragen des Interviewleitfadens 1 des ersten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Die persönlichen Informationen über LK1 sind dabei in den Ergebnissen des ersten Abschnittes der Untersuchung zu finden.

Kategorie „Ausbildung“

LK10 und LK11 haben eine eigenkulturelle Ausbildung vorzuweisen. Sie schlossen das Studium am Pädagogischen Institut mit dem Schwerpunkt „Russische Sprache und

Literatur. Deutsche Sprache“ ab und wurden als Lehrende für die russische Sprache und Literatur sowie deutsche Sprache ausgebildet. Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

LK10	1990 habe ich mein Studium am Pädagogischen Institut in der Fachrichtung „Russische Sprache und Literatur. Deutsche Sprache“ abgeschlossen und wurde als Lehrkraft für die russische Sprache und Literatur sowie deutsche Sprache ausgebildet.
LK11	Ich habe mein Studium am Pädagogischen Institut im Fach „Russische Sprache und Literatur. Deutsche Sprache“ abgeschlossen und wurde als Lehrkraft für die russische Sprache und Literatur sowie deutsche Sprache ausgebildet. 2000-2003 war ich Promotionsstudentin im Fach „Russische Literatur“.

Abbildung 56: Aussagen der Lehrenden zur Ausbildung

Resümierend lässt sich zur Ausbildung der interviewten Lehrkräfte festhalten, dass sie nur über die eigenkulturelle Lehrerausbildung verfügen und daher ihren DaF-Unterricht vorwiegend nach der verinnerlichten ukrainischen Lehr- und Lernkultur aufbauen.

Kategorie „Berufserfahrung“

LK10 verfügt über 11 und LK11 über 18 Jahre Berufserfahrung als Lehrende für Deutsch. Vor ihrer Tätigkeit als Deutschlehrkraft war LK10 zwei Jahre lang in einer allgemein bildenden Schule der Stadt als Lehrkraft für die russische Sprache und Literatur tätig. Danach arbeitete sie als Methodikerin am regionalen Institut für Weiterbildung von Deutsch-Lehrkräften, als Lehrende für Deutsch in einer privaten Sprachschule und als Lehrkraft für Deutsch an der Pädagogischen Universität. LK11 war immer an der Pädagogischen Universität als Lehrkraft für Deutsch tätig.

LK10	1990-1992 war ich in einer allgemein bildenden Schule unserer Stadt als Lehrkraft für die russische Sprache und Literatur tätig, bevor ich in den Mutterschaftsurlaub ging. 1998-2000 arbeitete ich als Methodikerin für die deutsche Sprache am Institut für Weiterbildung von Deutsch-Lehrkräften. Im August 2000 wurden das Institut reorganisiert und ich gekündigt. Von
------	--

	September 2000 bis Mai 2001 arbeitete ich als Lehrende für Deutsch in einer privaten Sprachschule. Ab September 2000 fing ich an, parallel an der Pädagogischen Universität als Lehrkraft für Deutsch zu arbeiten, an welcher ich bis zum heutigen Tag beschäftigt bin.
LK11	Seit 18 Jahren bin ich an der Pädagogischen Universität als Lehrkraft für Deutsch tätig und arbeitete immer an dieser Institution.

Abbildung 57: Aussagen der Lehrenden zur Berufserfahrung

Es lässt sich resümieren, dass in diesem Abschnitt der Untersuchung erfahrene DaF-Lehrende interviewt wurden. Die Lehrkräfte wiesen zwischen 11 und 18 Jahren Unterrichtserfahrung auf.

Kategorie „Weiterbildung“

Die beiden Befragten hatten die Gelegenheit, diverse Weiterbildungen für DaF-Lehrende zu besuchen. 1998-2000 war LK10 zusammen mit einem deutschen Kollegen sogar für die Organisation und Durchführung von Weiterbildungsseminaren für DaF-Lehrkräfte des gegebenen Gebiets zuständig. LK10 und LK11 fanden die deutschen Seminare zur Fortbildung gut und empfahlen diese weiter. Die ukrainischen Seminare wurden jedoch stark kritisiert. So meinte LK10, dass diese nur pro forma angeboten wurden und daher keinen Nutzen brachten. Die Aussagen der Befragten reflektieren diesen Sachverhalt:

LK10	Während der Beschäftigung am Institut für Weiterbildung beteiligte ich mich an verschiedenen Fortbildungsseminaren, für deren Organisation und Durchführung ich zuständig war. Am Institut arbeitete ich mit Herrn Wolfgang Bayer, einem Lehrer aus Deutschland, zusammen. Die Mitarbeit und Kommunikation mit ihm war für mich besonders wertvoll. Dazu nahm ich an unterschiedlichen deutschen Weiterbildungsseminaren, z. B. „Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“, „Pädagogische Reise nach Deutschland“, etc. teil, welche kommunikativ ausgerichtet waren. Von den ukrainischen Seminaren kann ich leider wenig Positives sagen, weil diese nur pro forma waren. Die deutschen Seminare beflügelten die Lehrkräfte, und man hat immer diverse Materialien zum DaF-Unterricht bekommen.
LK11	Das letzte Seminar, an dem ich teilnahm, fand im Juli-August 2009 in Bonn und

	Berlin statt. Das Seminar hatte einen landeskundlichen Charakter und wurde dem Thema „Neue Hauptstadt – alte Hauptstadt“ gewidmet. Das Seminar war sehr interessant und nützlich, denn ich habe viel gesehen und erfahren.
--	--

Abbildung 58: Aussagen der Lehrenden zur Weiterbildung

Zusammenfassend kann man hier von einer fragmentarischen Fortbildung der Befragten sprechen, wenn auch LK10 für die Weiterbildung von DaF-Lehrkräften in ihrer Region verantwortlich war. Wie im ersten Studienabschnitt ist bei den Lehrenden von der Dominanz des eigenkulturellen Verständnisses des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen auszugehen, weil niemand von ihnen eine langfristige Weiterbildung als DaF-Lehrkraft in einem deutschsprachigen Land vorzuweisen hat. Kurzfristige Fortbildungen im In- oder Ausland können, wie Erfahrungen zeigen, nicht zum Umdenken der Fremdsprachenvermittlung beitragen.

Hinsichtlich der persönlichen Daten der Lehrenden lässt sich resümierend festhalten, dass beide Lehrkräfte über eine eigenkulturelle Fachausbildung und über eine langjährige Erfahrung im Unterrichten des Deutschen als Fremdsprache in der Ukraine verfügen. Wie ihre im ersten Studienabschnitt befragten Kollegen haben sie einen mittleren Fortbildungswert vorzuweisen (siehe dazu Kapitel 4.3.2).

4.4.2.2 Auswertung der persönlichen Daten der Studierenden

Die persönlichen Daten der Studierenden von vier Gruppen werden nach den in Kapitel 4.2 beschriebenen Kategorien ausgewertet. Diese sind Gruppenspezifik, Fremdsprachenlernerfahrungen, Gründe zum Erlernen des Deutschen sowie Lern- und berufliches Ziel bezüglich des Deutschen. Dabei werden zur Kategorie „Gruppenspezifik“ und „Fremdsprachenlernerfahrungen“ keine Antworten der Befragten aufgelistet, um eine bessere Anonymisierung der studentischen Daten zu gewährleisten. Alle Kategorien wurden aus den Fragen des Fragebogens 1 des zweiten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.3.4) erarbeitet.

Persönliche Informationen über die Studierenden der Gruppe 1

Kategorie „Gruppenspezifika“

Zum Zeitpunkt der Untersuchung bestand Untersuchungsgruppe 1 aus zehn Studierenden: acht Studierende waren weiblich und zwei männlich. Den Fragebogen 1, welcher u. a. auf die Analyse der Gruppenspezifika abzielte, füllten neun von zehn Studierenden aus. Eine Studierende war im Alter von 17, sechs im Alter von 18 und zwei im Alter von 19 Jahren.²⁰⁴ Alle Studierenden waren ukrainischer Nationalität.

Kategorie „Fremdsprachenlernerfahrungen“

Alle Befragten lernten Englisch als erste Fremdsprache in allgemein bildenden oder spezialisierten Sekundarschulen der Ukraine. St7 und St9 lernten dazu noch Französisch als zweite Fremdsprache und St8 Deutsch als zweite und Französisch als dritte Fremdsprache in ihren Schulen. An der Universität erlernen die Studierenden der Gruppe 1 zwei Fremdsprachen: Englisch sechsmal in der Woche ab September 2009 und Deutsch dreimal in der Woche ab September 2009.

Kategorie „Gründe zum Erlernen des Deutschen“

Acht Befragte (St1, St2, St5-St10) wählten Deutsch als Zweitfremdsprache freiwillig aus, einer befragten Person (St4) empfahlen dies ihre Eltern. Es wurden folgende Gründe zum Erlernen des Deutschen genannt: Allgemeinwissen (St2), gute Nachfrage (St5, St6, St9), Ähnlichkeiten mit dem Englischen (St5), Interesse (St7, St8) und Besuch der Verwandten in Deutschland (St10). St1 konnte sich an den Auswahlgrund nicht mehr erinnern. Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

²⁰⁴ Hervorstechend ist die Tatsache, dass man in der Ukraine mit 17 Jahren immatrikuliert werden kann, weil man die Schule mit 6-7 Jahren anfängt und für die Hochschulreife 10-11 Schuljahre braucht. Diese Bemerkung gilt auch für die anderen Untersuchungsgruppen.

St1	Das war meine freiwillige Entscheidung, aber ich weiß nicht, warum ich Deutsch gewählt habe.
St2	Ich studiere Deutsch, weil ich mehr wissen will. Das war meine freiwillige Entscheidung.
St3	-
St4	Dies haben mir meine Eltern empfohlen.
St5	Ich mag Deutsch. Erstens ist es nachgefragt, zweitens ist es dem Englischen etwas ähnlich. Das war meine freiwillige Entscheidung.
St6	Das war meine freiwillige Entscheidung. Ich studiere Deutsch, weil diese Sprache in unserem Land nachgefragt ist. Deutsch wird in vielen Schulen und an vielen Hochschulen unterrichtet.
St7	Das war meine freiwillige Entscheidung, denn mir gefällt diese Sprache.
St8	Das war meine freiwillige Entscheidung, denn ich mag diese Sprache.
St9	Deutsch ist die zweitverbreitetste Fremdsprache in der Ukraine. Das war meine freiwillige Entscheidung.
St10	Das war meine freiwillige Entscheidung, denn ich habe Verwandte in Deutschland, die ich eines Tages besuchen möchte.

Abbildung 59: Aussagen der Gruppe 1 über Gründe zum Erlernen des Deutschen

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die meisten Studierenden eine bewusste Entscheidung zur Auswahl des Deutschen als Zweitfremdsprache getroffen haben sowie hohe Motivation und großes Interesse bezüglich des DaF-Unterrichts mitbringen.

Kategorie „Lern- und berufliches Ziel bezüglich des Deutschen“

Das Lernziel der Befragten besteht darin, die deutsche Sprache praktisch beherrschen, d. h. frei bzw. flüssig sprechen und gut verstehen (St1, St2, St6, St7, St10), schöngeistige Originalliteratur lesen (St6) respektive diese unterrichten (St2) zu können. St4 hat vor, ein mittleres, und St9 und St10 haben vor, ein hohes Sprachniveau des Deutschen zu erreichen. St8 möchte Deutsch im Selbststudium weiter vervollkommen.

Die Befragten nannten folgende berufliche Ziele: St2, St6 und St8 möchten Lehrkraft für Deutsch und St10 Übersetzer bzw. Dolmetscher für Deutsch werden. St9 möchte entweder als Lehrkraft oder als Übersetzer bzw. Dolmetscher für Deutsch tätig sein. St1, St4 und St5 äußerten keine klaren Vorstellungen über die zukünftige Verwertung des Deutschen. Die Aussagen der Befragten reflektieren diese Tatsache:

St1	Ich möchte Deutsch frei sprechen und gut verstehen können. Vielleicht werde ich irgendwann nach Deutschland fahren. -
St2	Ich möchte Deutsch gut beherrschen, so dass ich es nicht nur frei sprechen, sondern auch unterrichten kann. Ich möchte Lehrkraft für Deutsch werden.
St3	- -
St4	Mein Lernziel ist Allgemeinwissen. Ich möchte eine mittlere Kompetenzstufe erreichen. -
St5	- Mein ganzes Leben möchte ich Fremdsprachen widmen. Ich möchte in einem Bereich tätig sein, in dem Fremdsprachen gebraucht werden.
St6	Mein kurzfristiges Ziel besteht darin, die deutsche Sprache im alltäglichen Bereich gut zu beherrschen und fähig zu sein, schöngeistige deutsche Originalliteratur zu lesen. Auf Deutsch flüssig sprechen und reibungslos lesen zu können. Ich werde wohl diese Sprache unterrichten.
St7	Ich möchte diese Sprache flüssig sprechen und eine Kompetenzstufe erreichen, in der ich mich auf Deutsch gut verständigen kann. -
St8	Ich habe bereits die Kompetenzstufe C1 erreicht. An der Universität kann ich meine Kenntnisse kaum vervollkommen. Mein Ziel besteht darin, das selbständig zu erlernen, was ich noch nicht weiß, d. h. neue Wörter und Ausdrücke. Entweder ich möchte diese Sprache unterrichten, oder ich möchte für eine längere Zeit nach Deutschland fahren.
St9	Ich würde gerne Deutschland besuchen. Ich möchte eine hohe Kompetenzstufe im Deutschen erreichen.

	Ich möchte Übersetzer werden oder eine ähnliche private Schule gründen, wie ich sie besucht habe.
St10	Ich möchte die höchste Kompetenzstufe erreichen, ich will diese Sprache flüssig sprechen. Ich möchte Übersetzer werden.

Abbildung 60: Aussagen der Gruppe 1 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen

Abschließend lässt sich sagen, dass sich die meisten Befragten anspruchsvolle Lern- und Berufsziele hinsichtlich des Deutschen gesetzt haben, indem sie zukünftig als Lehrende und Übersetzer/innen bzw. Dolmetscher/innen für Deutsch tätig sein möchten.

Zu den persönlichen Daten der Studierenden der Gruppe 1 lässt sich resümierend festhalten, dass die Studierenden dieser Gruppe Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache als Fach studieren. Die Gruppe bestand aus 10 Studierenden, acht davon sind weiblichen und zwei männlichen Geschlechts. Sie waren im Alter von 17-19 Jahren und ukrainischer Nationalität. An der Universität wählten die meisten Studierenden Deutsch als zweite Fremdsprache freiwillig aus und wollten das höchst mögliche Sprachkönnensniveau des Deutschen erreichen, um auf Deutsch frei kommunizieren sowie die deutsche Sprache im zukünftigen Beruf reibungslos benutzen zu können. Nach dem Studienabschluss möchten die Studierenden als Lehrende und/oder als ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen für Englisch und Deutsch arbeiten.

In der Schule lernten alle Befragten Englisch als erste Fremdsprache, einige davon auch Deutsch und/oder Französisch als Zweit- und/oder Drittfremdsprache. Eine Befragte (St8) bildete eine Ausnahme bezüglich des Kenntnisstandes der deutschen Sprache, weil sie zum Zeitpunkt des Studienbeginns an der Universität die Zertifikat-Deutsch-Prüfung bestanden und die Stufe C1 bereits erreicht hatte. So empfand sie den universitären DaF-Unterricht eher als Unterforderung.

Persönliche Informationen über die Studierenden der Gruppe 2

Kategorie „Gruppenspezifik“

Zum Zeitpunkt der Untersuchung bestand Untersuchungsgruppe 2 aus elf Studierenden: zehn Studierende waren weiblich, ein Studierender war männlich. Den Fragebogen 1 füllten jedoch nur neun von elf Studierenden aus. Sechs Studierende waren im Alter von 17 und drei im Alter von 18 Jahren. Acht Studierende waren ukrainischer und eine Studentin russischer Nationalität.

Kategorie „Fremdsprachenlernerfahrungen“

Alle Befragten lernten Englisch als erste Fremdsprache in allgemein bildenden oder spezialisierten Sekundarschulen der Ukraine. Außerdem lernten St12 und St15 Deutsch als zweite sowie St13 Deutsch als zweite und Französisch als dritte Fremdsprache in ihren Schulen. Dazu lernte St12 in einer privaten Sprachschule Italienisch. An der Universität erlernen derzeit die Studierenden der Gruppe 2 zwei Fremdsprachen: Englisch sechsmal in der Woche ab September 2009 und Deutsch dreimal in der Woche ab September 2009.

Kategorie „Gründe zum Erlernen des Deutschen“

Sieben (St12, St14, St15, St17, St18, St19, St21) Befragte wählten Deutsch als zweite Fremdsprache freiwillig aus, einer befragten Person (St16) empfahlen dies ihre Eltern, und bei einer befragten Person (St13) war die Auswahl zufällig. Es wurden folgende Gründe zum Erlernen des Deutschen genannt: Vorkenntnisse aus dem Schulunterricht (St12, St15), vorbildlicher Einfluss der Klassenleiterin (St17), leichter als andere Fremdsprachen (St18) und gute Nachfrage (St19, St21). Die Aussagen der Befragten bestätigen diesen Sachverhalt:

St11	-
St12	Das war meine freiwillige Entscheidung. Denn ich habe bereits in der Schule

	angefangen, Deutsch zu lernen, und möchte mich weiter entwickeln.
St13	Dies war zufällig, aber ich bereue das nicht.
St14	Das war meine freiwillige Entscheidung.
St15	Das war meine freiwillige Entscheidung, denn ich habe Deutsch in der Schule gelernt.
St16	Dies haben mir meine Eltern empfohlen.
St17	Das war meine freiwillige Entscheidung. Ich wollte meiner Klassenleiterin, die als Lehrkraft für Englisch und Deutsch ausgebildet worden war, ähnlich sein und deswegen habe diese Fachrichtung ausgewählt.
St18	Ich studiere Deutsch, weil ich denke, dass Deutsch einfacher zu lernen ist als eine andere Fremdsprache. Das war meine freiwillige Entscheidung.
St19	Das war meine freiwillige Entscheidung. Die deutsche Sprache ist derzeit populär. In immer mehr Schulen wird Deutsch unterrichtet. Dazu ist es perspektivisch, wenn es mir gelingen wird, als Übersetzerin tätig zu sein.
St20	-
St21	Das war meine freiwillige Entscheidung, denn diese Sprache ist populär.

Abbildung 61: Aussagen der Gruppe 2 über Gründe zum Erlernen des Deutschen

Resümierend lässt sich hier sagen, dass die meisten Studierenden eine bewusste Entscheidung zur Auswahl des Deutschen als Zweitfremdsprache getroffen haben sowie hohe Motivation und großes Interesse hinsichtlich des DaF-Unterrichts mitbringen.

Kategorie „Lern- und berufliches Ziel bezüglich des Deutschen“

Das Lernziel der Befragten besteht darin, die deutsche Sprache praktisch beherrschen, d. h. flüssig sprechen und frei gebrauchen (St14, St15) sowie diese unterrichten (St13, St16, St17) zu können. St12, St13, St17, St19 und St21 würde gerne die höchstmögliche Kompetenzstufe im Deutschen erreichen.

Die Befragten nannten folgende berufliche Ziele: St13, St15, St16 und St21 möchten Lehrkraft für Deutsch werden. St12, St17 und St19 möchten entweder als Lehrkraft oder als ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen für Deutsch tätig sein. St14 lieferte keine Äußerungen dazu. Die Aussagen der Befragten reflektieren diese Tatsache:

St11	- -
St12	Ich möchte ein muttersprachliches Niveau im Deutschen erreichen. Mich interessiert sowohl die Lehrer- als auch Übersetzer- bzw. Dolmetscher-tätigkeit.
St13	Ich möchte die höchste Kompetenzstufe im Deutschen erreichen. Diese Sprache möchte ich unterrichten.
St14	Ich möchte Deutsch frei sprechen und gebrauchen können. -
St15	Ich möchte frei und fließend Deutsch sprechen. Vielleicht werde ich als Lehrkraft für Deutsch arbeiten.
St16	Ich werde wohl in der Schule Deutsch unterrichten. Ich möchte Schullehrer für Deutsch werden.
St17	Ich möchte die höchstmögliche Kompetenzstufe im Deutschen erreichen. Mein Ziel beim Deutschlernen besteht darin, die Sprache so gut zu beherrschen, um diese unterrichten zu können. Ich studiere Deutsch, weil ich in der Zukunft als Lehrer oder Übersetzer tätig sein möchte.
St18	- -
St19	Ich möchte den höchst möglichen Kenntnisstand im Deutschen erreichen, damit ich keine Schwierigkeiten bei der Kommunikation auf Deutsch habe. Ich möchte als Lehrer für Deutsch in einer Schule oder als Dozent an einer Hochschule arbeiten. Gerne würde ich als Übersetzer bzw. Dolmetscher tätig sein.
St20	- -
St21	Ich möchte einen hohen Kenntnisstand im Deutschen erreichen, weil mein Ziel ist,

	Lehrer für Englisch und Deutsch zu werden.
	Ich möchte Lehrer für Deutsch werden.

Abbildung 62: Aussagen der Gruppe 2 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen

Abschließend kann man sagen, dass sich die meisten Befragten ehrgeizige Lern- und Berufsziele bezüglich der zukünftigen Benutzung der deutschen Sprache gesetzt haben, indem sie als Lehrende und Übersetzer/innen bzw. Dolmetscher/innen für Deutsch agieren möchten.

Zu den persönlichen Daten der Studierenden der Gruppe 2 lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass die Studierenden dieser Gruppe Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache als Fach studieren. Die Gruppe bestand aus 11 Studierenden, zehn davon sind weiblichen und einer männlichen Geschlechts. Sie waren im Alter von 17-18 Jahren. Alle außer einer Person sind ukrainischer Nationalität. An der Universität wählten die meisten Studierenden Deutsch als zweite Fremdsprache freiwillig aus und wollten den höchst möglichen Kenntnisstand im Deutschen erreichen, um die deutsche Sprache praktisch beherrschen sowie im zukünftigen Beruf einwandfrei verwenden zu können. Nach dem Studienabschluss würden die Studierenden gerne als Lehrende und/oder als ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen für Englisch und Deutsch arbeiten. In der Schule hatten alle Befragten Englisch als erste Fremdsprache, einige davon auch Deutsch und/oder Französisch als Zweit- und/oder Drittfremdsprache gelernt.

Persönliche Informationen über die Studierenden der Gruppe 3

Kategorie „Gruppenspezifik“

Zum Zeitpunkt der Untersuchung bestand Untersuchungsgruppe 3 aus acht Studierenden, die alle weiblich waren. Den Fragebogen 1 füllten sieben von acht Studierenden aus. Drei Studierende waren 17 und vier 18 Jahre alt. Sechs Studierende waren ukrainischer Nationalität, und eine Studierende war russischer Nationalität.

Kategorie „Fremdsprachenlernerfahrungen“

Drei Befragte (St24, St25, St27) lernten Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache in allgemein bildenden oder spezialisierten Sekundarschulen der Ukraine. Drei weitere Befragte (St22, St23, St28) lernten nur Deutsch in allgemein bildenden Sekundarschulen der Ukraine. Eine Befragte (St26) lernte gar kein Deutsch, sondern Englisch in einer allgemein bildenden Sekundarschule und einer privaten Sprachschule der Stadt. An der Universität erlernen die Studierenden der Gruppe 3 eine Fremdsprache: Deutsch fünfmal in der Woche ab September 2009.

Kategorie „Gründe zum Erlernen des Deutschen“

Vier Befragte (St22, St23, St27, St28) wählten Deutsch als Fremdsprache freiwillig aus und nannten folgende Gründe zum Erlernen des Deutschen: Verbesserung schulischer Deutsch-Kenntnisse (St23), staatlich finanzierter Studienplatz (St27) und Interesse (St24, St28). Zwei Befragte (St25, St26) wollten eher Englisch als Fremdsprache studieren, aber wurden aufgrund der Ergebnisse des unabhängigen Außentestens und -prüfens²⁰⁵ der deutschen Gruppe zugeteilt. St25 gab keine Gründe dazu an. Die Aussagen der Befragten zeigen diesen Sachverhalt auf:

St22	Dies war meine freiwillige Entscheidung.
St23	Dies war meine freiwillige Entscheidung, denn ich mag die deutsche Sprache und möchte meine Kenntnisse im Deutschen vervollkommen.
St24	Ich wollte immer Deutsch gelernt haben, denn ich mag die Band „Tokio Hotel“ und möchte verstehen, was sie singen. Seit Langem wollte ich nach Deutschland fahren, und mein Traum wird sich bald verwirklichen. Das war meine freiwillige Entscheidung!
St25	Obwohl ich in der Schule auch Deutsch gelernt habe, interessierte ich mich mehr für Englisch. Mir wurde das Fremdsprachenstudium empfohlen. Ich wurde für

²⁰⁵ Die Prozedur des unabhängigen Außentestens und -prüfens (зовнішнє незалежне оцінювання) oder Außentests (зовнішнє тестування) ersetzen das alte System der Aufnahmeprüfungen zum Hochschulstudium sowie gelten als Ergebnisse des Schulabschlusses und des Hochschulzuganges gleichzeitig.

	meine Aussprache und Sprachbegabung immer gelobt.
St26	Dies war nicht meine freiwillige Entscheidung, ich wollte Englisch und Chinesisch studieren. Aber ich wurde an der Fakultät für ukrainische Sprache und Literatur immatrikuliert, an der ich Ukrainisch und Deutsch studieren kann. Vorteilhaft ist, dass mein Studienplatz vom Staat finanziert wird.
St27	Dies war meine freiwillige Entscheidung, denn mein Studienplatz wird vom Staat finanziert.
St28	Bereits in der Schule habe ich mich für Deutsch interessiert. Deswegen habe ich mich freiwillig entschieden, die deutsche Sprache an der Universität zu studieren.
St29	-

Abbildung 63: Aussagen der Gruppe 3 über Gründe zum Erlernen des Deutschen

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass nicht alle Befragten Deutsch als Fach freiwillig auswählten. Um gebührenfrei studieren zu können, wurden drei Studierende quasi gezwungen, die deutsche und nicht die englische Sprache zu studieren.

Kategorie „Lern- und berufliches Ziel bezüglich des Deutschen“

Das Lernziel der Befragten besteht darin, die deutsche Sprache praktisch beherrschen, d. h. flüssig sprechen und frei gebrauchen (St22, St25, St26, St27, St28) sowie diese unterrichten (St22, St28) zu können. St23 und St24 würden gerne die höchstmögliche Sprachkönnensstufe im Deutschen erreichen. Die übrigen Befragten nahmen zu dieser Frage keine Stellung.

Die Befragten nannten folgende berufliche Ziele: St22, St24 und St28 möchten Lehrkraft für Deutsch werden. St25 und St27 möchten als ÜbersetzerInnen für Deutsch tätig sein. St26 hat vor, nach Deutschland auszureisen. Die Aussagen der Befragten reflektieren diese Tatsache:

St22	Mein Lernziel ist es, Deutsch so gut zu beherrschen, um es unterrichten zu können.
------	--

	Ich möchte in einer Schule Deutsch unterrichten.
St23	Mein Traum ist, die höchste Stufe im Deutschen zu erreichen. Ich möchte auch nach Deutschland fahren, um dort zu arbeiten. -
St24	Ich möchte die höchste Stufe erreichen, das ist mein Traum. Ich möchte mir die deutsche Sprache sehr gut aneignen, um danach sie an einer Hochschule unterrichten zu können oder nach einem erfolgreich bestandenem Test nach Deutschland zum Studium zu fahren.
St25	Eigentlich begeistere ich mich eher für Slawistik. Da ich außer Ukrainisch noch Deutsch studiere, möchte ich es frei sprechen und beherrschen. Ich will verstanden werden, wenn ich zu meinen Freunden nach Deutschland fahren werde. Mein berufliches Ziel ist es, literarische Werke aus dem Deutschen ins Ukrainische oder Russische und umgekehrt zu übersetzen.
St26	Ich will die deutsche Sprache frei beherrschen. Ich würde gerne nach Deutschland gehen.
St27	Ich möchte die deutsche Sprache sehr gut beherrschen. Ich möchte Profi-Übersetzerin werden und Privatunterricht erteilen.
St28	Ich möchte die deutsche Sprache sehr gut beherrschen, damit ich die Möglichkeit hätte, meine Kenntnisse weiter zu geben und gut kommunizieren zu können. Ich möchte eine professionelle Lehrerin für Deutsch werden.
St29	-

Abbildung 64: Aussagen der Gruppe 3 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen

Resümierend kann man hier sagen, dass sich die meisten Befragten anspruchsvolle Lern- und Berufsziele bezüglich der zukünftigen Verwertung der deutschen Sprache gesetzt haben, indem sie als Lehrende oder Übersetzerinnen bzw. Dolmetscherinnen für Deutsch tätig sein möchten.

Zu den persönlichen Daten der Gruppe 3 lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Studierenden der Gruppe 3 Ukrainisch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache als Fach studieren. Die Gruppe bestand aus 8 Studierenden, alle davon sind weiblichen Geschlechts. Sie waren im Alter von 17-18 Jahren. Alle außer einer Studierenden sind ukrainischer Nationalität. Obwohl nicht alle Studierenden Deutsch als Fremdsprache freiwillig auswählten, wollten sie trotzdem die höchst mögliche Kompetenzstufe im Deutschen erreichen, um die deutsche Sprache praktisch beherrschen und unterrichten zu können. Nach dem Studienabschluss möchten die Studierenden als Lehrende oder als ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen für Deutsch arbeiten.

In der Schule lernten drei Befragte (St22, St23, St28) Deutsch als Fremdsprache, drei weitere Befragte (St24, St25, St27) Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache sowie eine Befragte (St26) Englisch und kein Deutsch. Wie bereits erwähnt, wurden sie nicht aufgrund der universitären Aufnahmeprüfungen, sondern aufgrund der unabhängigen Außenprüfung eingeschrieben, so dass zunächst die Prioritäten der besten Schulabgänger zu ihrer Fachrichtung beachtet wurden.

Persönliche Informationen über die Studierenden der Gruppe 4

Kategorie „Gruppenspezifik“

Zum Zeitpunkt der Untersuchung bestand Untersuchungsgruppe 4 aus fünfzehn Studierenden. Alle Studierenden waren weiblich. Den Fragebogen 1 füllten lediglich vier von fünfzehn Studierenden aus.²⁰⁶ Drei Studierende waren im Alter von 17 und eine Studierende im Alter von 18 Jahren. Alle vier Studierenden waren ukrainischer Nationalität.

²⁰⁶ Hier muss kritisch angemerkt werden, dass die Anzahl der Beteiligten von fehlendem Interesse an meiner Untersuchung zeugt.

Kategorie „Fremdsprachenlernerfahrungen“

Zwei Befragte (St31, St32) lernten Deutsch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache sowie zwei Befragte (St36, St37) nur Deutsch als Fremdsprache in allgemein bildenden und spezialisierten Sekundarschulen der Ukraine. Alle Studierenden der Gruppe 4 erlernen derzeit an der Universität zwei Fremdsprachen: Deutsch sechsmal in der Woche ab September 2009 und Englisch dreimal in der Woche ab September 2009.

Kategorie „Gründe zum Erlernen des Deutschen“

Drei (St31, St36, St37) Befragte wählten Deutsch als erste Fremdsprache freiwillig aus und erwähnten folgende Gründe zum Erlernen des Deutschen: Interesse (St31, St32) und deutsche Kultur (St36, St37). Eine Befragte (St32) gab keine Gründe zu ihrer Auswahl an. Die Aussagen der Befragten bestätigen diesen Sachverhalt:

St30	-
St31	Mir gefällt diese Sprache. Ja, dies war meine freiwillige Entscheidung.
St32	Mir gefällt Deutsch.
St33	-
St34	-
St35	-
St36	Dies war meine freiwillige Entscheidung. Ich studiere Deutsch, denn ich mag die deutsche Rockband „Tokio Hotel“.
St37	Es gibt viele Gründe, warum ich Deutsch studiere. Auf Deutsch sprechen mehr als 120 Millionen Menschen in Österreich, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, in der Schweiz und in einigen Regionen von Norditalien und Ostfrankreich. Außerdem verfügt Deutschland über die größte und stärkste Wirtschaft in der Europäischen Union. Dazu ist Deutsch die führende Sprache der Wissenschaft, der Literatur, der Kunst, der Philosophie und der Geschichte.
St38	-
St39	-
St40	-
St41	-
St42	-
St43	-

St44	-
------	---

Abbildung 65: Aussagen der Gruppe 4 über Gründe zum Erlernen des Deutschen

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass alle Befragten Deutsch als Fach bewusst und freiwillig ausgewählt haben. Obwohl die Antworten der Befragten spärlich waren, kann davon ausgegangen werden, dass sie eine hohe Motivation und ein großes Interesse in den DaF-Unterricht mitbringen.

Kategorie „Lern- und berufliches Ziel bezüglich des Deutschen“

Das Lernziel der Befragten (St32, St36, St37) besteht darin, das höchste Sprachniveau im Deutschen zu erreichen. St31 gab keine Antwort dazu. Es wurden folgende berufliche Ziele genannt: St31 und St32 möchten als ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherinInnen für Deutsch tätig sein. St31 hat einfach vor, nach Deutschland auszureisen. St36 und St37 hatten keine klaren Berufsvorstellungen bezüglich der deutschen Sprache. Die Aussagen der Befragten zeigen diese Tatsache auf:

St31	Ich möchte nach Deutschland ausreisen. Ich möchte Übersetzerin bzw. Dolmetscherin werden.
St32	Ich möchte sehr gut Deutsch kennen. Ich möchte Übersetzerin bzw. Dolmetscherin werden.
St36	Ich möchte die deutsche Sprache sehr gut beherrschen. Ich habe mich noch nicht entschieden.
St37	Ich möchte das höchste Kompetenzniveau im Deutschen erreichen. Ich möchte eine Arbeitsstelle bekommen, die mit dem Deutschen verbunden ist.

Abbildung 66: Aussagen der Gruppe 4 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen

Abschließend kann man hier behaupten, dass sich die meisten Befragten ernsthafte Lern- und Berufsziele bezüglich des Deutschen gesetzt haben. Sie möchten grundsätzlich als Übersetzerinnen bzw. Dolmetscherinnen für Deutsch zukünftig agieren, obgleich sie an der Universität eine Lehrerausbildung absolvieren.

Zu den persönlichen Daten der Gruppe 4 lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Studierenden dieser Gruppe Deutsch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache als Fach studieren. Die Gruppe bestand aus 15 weiblichen Studierenden, welche im Alter von 17-18 Jahren waren und ukrainischer Nationalität sind. Die Befragten wählten Deutsch als erste Fremdsprache freiwillig aus und beabsichtigten, die höchste mögliche Kompetenzstufe im Deutschen zu erreichen, um die deutsche Sprache praktisch beherrschen sowie sie im zukünftigen Beruf reibungslos verwenden zu können. Nach dem Studienabschluss sehen sich die Befragten eher als Übersetzerinnen bzw. Dolmetscherinnen für Deutsch und Englisch. In der Schule hatte die eine Hälfte der Befragten Deutsch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache, und die andere Hälfte nur Deutsch als Fremdsprache gelernt.²⁰⁷

Bei der Analyse der persönlichen Informationen der Studierenden lassen sich in allen vier Gruppen Ähnlichkeiten ermitteln. Die Studierenden aller vier Gruppen waren bezüglich ihres Geschlechts, ihres Alters und ihrer Herkunft relativ homogen. So waren die meisten Studierenden weiblich, durchschnittlich im Alter von 18 Jahren und ukrainischer Nationalität. Es handelte sich um Kleingruppen, welche durchschnittlich aus 11 Studierenden bestanden.²⁰⁸ Alle Studierenden brachten eine bestimmte Erfahrung im Fremdsprachenlernen aus der Schulzeit mit. Die Mehrheit der Studierenden wählte den universitären DaF-Unterricht freiwillig und bewusst aus und wollte ein möglichst hohes Kompetenzniveau im Deutschen erreichen, um die deutsche Sprache praktisch beherrschen und im zukünftigen Beruf erfolgreich anwenden zu können. Obwohl die

²⁰⁷ Es ist anzumerken, dass der DaF-Unterricht der Gruppe 4 in drei Aspekte geteilt wird: in den praktischen Unterricht der schriftlichen und mündlichen Produktion, in praktische Phonetik und in praktische Grammatik. Dabei werden alle Aspekte des Unterrichts von einer Lehrkraft (LK1) unterrichtet, welche die Aspekte nicht so strikt voneinander trennt.

²⁰⁸ Bei der Ausbildung von zukünftigen Lehrenden für Fremdsprachen werden Gruppen grundsätzlich klein gebildet, so dass diese durchschnittlich aus 10-12 Studierenden bestehen (vgl. Kapitel 3.1.6.4).

Befragten als Lehrende für Fremdsprachen ausgebildet werden, ist zu bemerken, dass nach dem Studienabschluss viele nicht nur als Lehrkräfte sondern auch als Übersetzer bzw. Dolmetscher arbeiten möchten. Somit ist es klar, warum die Studierenden die Grammatik-Übersetzungs-Methode in ihrem DaF-Unterricht positiv wahrnehmen.²⁰⁹

Neben den Ähnlichkeiten lassen sich gewisse Unterschiede feststellen. Die Studierenden der Gruppe 1 und 2 erlernen Deutsch als Zweitfremdsprache und sind grundsätzlich Anfänger im Deutschen. Die Studierenden der Gruppe 3 studieren nur Deutsch als Fremdsprache und verfügen vorwiegend über minimale Vorkenntnisse. Die Studierenden der Gruppe 4 erlernen Deutsch als Erstfremdsprache und haben gründliche Vorkenntnisse vorzuweisen. In Bezug auf diese Unterschiede ist der DaF-Unterricht in diesen Gruppen von Anfang an differenziert aufgebaut. So beginnen die Studierenden der Gruppe 1, 2 und 3 das Erlernen der deutschen Sprachen mit den Grundlagen. Die Studierenden der Gruppe 4 sollen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten primär in folgenden Aspekten wie Grammatik und Phonetik sowie schriftliche und mündliche Produktion des Deutschen vertiefen und ausbauen.²¹⁰

4.4.3 Auswertung der lehr- und lernkulturellen Faktoren bei Forschungsbeteiligten

Das Ziel der Auswertung besteht darin, die lehr- und lernkulturellen Faktoren bei den Forschungsbeteiligten zu ermitteln. So werden die lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei den Lehrenden aufgrund der Kategorien wie Präsentation des grammatischen Stoffes, Bewusstmachung, Übungsprozess, Fehlerkorrektur, korrekter und flüssiger Sprachgebrauch, spontanes und vorbereitetes Sprechen, Tests, Sozialformen, Mitgestaltung des Unterrichtsprozesses sowie Lehrerrolle analysiert. Diese Kategorien wurden aus den Fragen des Interviewleitfadens 1 des zweiten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.3.3) entwickelt. Die lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei den Studierenden werden

²⁰⁹ Diese Schlussfolgerung basiert auch auf der Analyse von Antworten der Studierenden zur Wichtigkeit der Übersetzungsübungen in ihrem DaF-Unterricht.

²¹⁰ Die Angaben zum differenzierten Aufbau des DaF-Unterrichts in vier Gruppen wurden den Aussagen der Lehrenden im Vorwort des Interview-Leitfadens 1 zur Lehr- und Lernkultur entnommen.

anhand der Kategorien wie Sozialformen, Fehlerkorrektur, korrekter und flüssiger Sprachgebrauch, Bewusstmachung sowie spontanes und vorbereitetes Sprechen herangezogen, welche aus den Fragen des Fragebogens 1 des zweiten Abschnittes der Untersuchung erarbeitet wurden (vgl. Kapitel 3.2.3.4).

4.4.3.1 Auswertung der lehr- und lernkulturellen Faktoren bei Lehrenden

Kategorie „Präsentation des grammatischen Stoffes“

Alle drei interviewten Lehrkräfte gaben an, dass sie den grammatischen Stoff grundsätzlich deduktiv präsentieren, weil die Studierenden Vorkenntnisse des Deutschen vorzuweisen hätten (LK1) sowie ein globales Verständnis der gegebenen grammatischen Erscheinung erreicht (LK10) und Parallelen mit der Grammatik der Muttersprache gezogen werden sollten (LK11).

LK1	Ich präsentiere den neuen grammatisch-lexikalischen Stoff meistens deduktiv, da meine Studenten schon Vorkenntnisse des Deutschen haben müssen. Außerdem wird laut dem Curriculum der Fremdsprachenfakultät der grammatische Stoff vom lexikalischen und phonetischen getrennt angeeignet.
LK10	Den ganzen grammatischen Stoff versuche ich den Studierenden deduktiv und vollständig, d. h. als eine große ganze Einheit, zu vermitteln. Ziel ist es, bei den Studierenden ein globales Verständnis der gegebenen grammatischen Erscheinung zu ermöglichen.
LK11	Die Frage zur Vollständigkeit kann ich nicht eindeutig beantworten. Dies hängt einerseits von den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden und andererseits vom Umfang des grammatischen Stoffes ab. Dies bedeutet, wenn genug Zeit vorhanden und der Stoff umfangreich ist, dann teile ich diesen in einige Aspekte auf und bearbeite ihn im Laufe von einigen Unterrichtsstunden. Beispielfhaft werden im Thema „Verben“ zuerst schwache und dann starke Verben trainiert. Das Thema „Deklination der Adjektive“ wird z. B. in jede Deklinationsart gegliedert, und am Ende werden 1-2 Unterrichtseinheiten als Zusammenfassung durchgeführt. Dennoch beginne ich die Vermittlung des grammatischen Stoffes immer mit der Theorie, denn das ist eine Fremdsprache. Hier sollen Analogien zur Grammatik der Muttersprache, d. h. zum Ukrainischen oder Russischen, gezogen werden.

Abbildung 67: Aussagen der Lehrenden zur Präsentation des grammatischen Stoffes

Es zeigt sich, dass das grammatische Material von den Interviewten vorwiegend deduktiv vermittelt wird.

Kategorie „Bewusstmachung“

Alle drei Befragten machen den Studierenden neue grammatisch-lexikalische Strukturen immer bewusst, bevor sie mit der Einübung dieser neuen Strukturen beginnen. Als Gründe wurden genannt: die Deutsch-Vorkenntnisse bei den Studierenden (LK1), Schulung des korrekten Sprachgebrauchs (LK10) und der Lernweg von der Bewusstmachung zur Anwendung (LK11). LK10 wies auch auf die Erarbeitung des Algorithmus der korrekten Anwendung von grammatisch-lexikalischen Strukturen hin (siehe dazu „programmiertes Lernen“ von Talyzina 1969). Die Aussagen der Interviewten zeigen diese Tatsache auf:

LK1	Meistens mache ich den Studierenden neue grammatisch-lexikalische Strukturen bewusst, weil sie Vorkenntnisse des Deutschen vorweisen.
LK10	Alle grammatisch-lexikalischen Strukturen werden bewusst vermittelt und gefestigt. Oft wird ein Algorithmus erarbeitet, wie man zur richtigen Variante der grammatisch-lexikalischen Struktur gelangt.
LK11	Zunächst erkläre ich immer die Grammatik, d. h. Bildung und Gebrauchskontext grammatischer Strukturen, und erst danach kommt deren Anwendung anhand von Beispielen.

Abbildung 68: Aussagen der Lehrenden zur Bewusstmachung

Resümierend lässt sich hier sagen, dass im universitären DaF-Unterricht grammatisch-lexikalische Strukturen vor ihrer Einübung immer bewusst praktiziert, d. h. kognitiv, erarbeitet werden. Die Formen des imitativen oder impliziten Lernens sind daher ausgeschlossen. Aus diesen Gründen kann Automatisierung nur als Einübung in bewusst gemachte Regeln und nicht als unbewusstes assoziatives Training von Sprachmustern verstanden werden.

Kategorie „Übungsprozess“

Wenn eine neue grammatisch-lexikalische Struktur bearbeitet werden soll, fangen die Befragten vorwiegend mit einer mündlichen Übung an, um zu prüfen, ob die Studenten das Material verstanden haben (LK1), weil mündliches Üben schneller ist als schriftliches (LK10), und um fehlerhafte Äußerungen sofort zu korrigieren (LK11). Der Übungsprozess im DaF-Unterricht der LK10 entwickelt sich vom Leichterem zum Komplizierteren und sieht wie folgt aus: Zunächst werden mündliche Übungen von sehr einfachen mit einer visuellen Stütze zu einfachen ohne visuelle Stütze, danach zu schwierigeren mit einer visuellen Stütze und nachher zu schwierigen ohne visuelle Stütze implementiert. Weiterhin werden schriftliche Übersetzungsübungen aus der Hausaufgabe im Unterricht kontrolliert sowie spontane Übersetzungen von gelernten sprachlichen Strukturen mündlich realisiert, was LK10 als Anwendungsphase bezeichnete. Im DaF-Unterricht der LK1 sollen die Studierenden am Ende des Übungsprozesses das neue Material verstanden haben. Die Aussagen der Interviewten belegen diese Tatsache:

LK1	Fast immer fange ich mit mündlichen Aufgaben im Plenum an, damit ich prüfen kann, ob alle Studenten den Lernstoff verstanden haben. Dadurch bekommen die Studenten auch die Möglichkeit, an mich Fragen zu stellen. Leider stellen die Studenten selten Fragen, dies kommt auf unsere Schulerfahrungen an. Manchmal lasse ich sie eine Übung selbstständig schriftlich machen, im Plenum werden dann die Ergebnisse verglichen und die Unklarheiten noch einmal besprochen. Das Endprodukt sollte das „Aha-Erlebnis“ sein, wenn sie den Stoff endlich verstehen.
LK10	Schriftliche Aufgaben zum Festigen des grammatisch-lexikalischen Stoffes implementiere ich im Unterricht sehr selten, weil die Unterrichtszeit zu knapp ist. Zum Automatisieren der grammatischen Erscheinungen kommen mündliche Aufgaben von sehr einfachen mit einer visuellen Stütze zu einfachen ohne visuelle Stütze, danach zu schwierigeren mit einer visuellen Stütze und nachher zu schwierigen ohne visuelle Stütze (d. h. Hören) zustande. Weiterhin kommen schriftliche Übersetzungsübungen aus der Hausaufgabe → Kontrolle im Unterricht → spontane Übersetzungen → Anwendung der Konstruktion in einer völlig unbekannten kommunikativen Situation zustande.
LK11	In der Regel fange ich mit einer mündlichen Form an. Denn, wenn die Studierenden beginnen, eine neue grammatisch-lexikalische Struktur zu gebrauchen, verwechseln sie viel, und dann korrigiere ich sofort. Wenn sie

	schreiben, verstehe ich nicht, ob sie richtig schreiben oder nicht.
--	---

Abbildung 69: Aussagen der Lehrenden zum Übungsprozess

Abschließend lässt sich hier sagen, dass sich der Übungsprozess im DaF-Unterricht der Befragten von der mündlichen zur schriftlichen Form gestaltet und das Prinzip des mündlichen Vorankommens (siehe dazu Kapitel 2.2.8) realisiert wird.

Kategorie „Fehlerkorrektur“

Die Interviewten nehmen sofortige Fehlerkorrekturen vor, wenn es sich um die Kontrolle der Hausaufgabe (LK1), um den gelernten grammatischen Stoff (LK10) und um die Festigungsphase einer neuen grammatischen Erscheinung (LK11) handelt. LK11 macht dies, damit die Studierenden ihre Fehler verstehen und die korrekte Variante lernen. Beim monologischen Sprechen (LK10, LK11), bei einem Konversationsthema, einem Referat oder einer PowerPoint-Präsentation (LK1) werden mündliche Fehler nach dem Gesagten korrigiert. Ansonsten können Sprechende gestört werden (LK10). LK1 verbessert gar keine Fehler, wenn etwas besprochen, über etwas diskutiert, jemand interviewt oder ein Fest gefeiert wird.

LK1	Wenn die Studierenden eine Hausaufgabe vorlesen, dann korrigiere ich die Fehler sofort. Wenn die Studierenden zu einem Gesprächsthema sprechen, ein Referat vortragen oder eine PowerPoint-Präsentation machen, dann mache ich sie auf die wichtigsten grammatischen und lexikalischen Fehler erst nach dem Gesagten aufmerksam. Ich korrigiere die Fehler nicht, wenn wir etwas besprechen, über etwas diskutieren, jemanden interviewen oder etwas feiern.
LK10	Ich versuche, alle Fehler, die den Studierenden zu gelernten Regeln unterlaufen, sofort zu korrigieren. Als Ausnahme gelten nur monologische Berichte. In diesem Falle notiere ich mir alle während des Berichtens gemachten Fehler und danach kommentiere ich diese. Ich mache dies deswegen, um die berichtende Person nicht zu verwirren.
LK11	Wenn wir mit einem grammatischen Thema beginnen, d. h. in der ersten Etappe, indem die Studierenden nach den Erklärungen mündliche grammatikalische Übungen machen, dann korrigiere ich sofort, damit sie verstehen könnten, worin

	der Fehler liegt, und damit sie die neue grammatisch-lexikalische Struktur korrekt festigen. In diesem Falle handelt es sich um eine grammatische Fähigkeit, und wenn man sie nicht sofort korrigiert, dann verstehen sie nicht, was der Fehler ist. Beim monologischen Sprechen, in dem eher keine grammatischen, sondern lexikalische Themen bearbeitet werden, korrigiere ich nach dem Gesagten.
--	---

Abbildung 70: Aussagen der Lehrenden zur Fehlerkorrektur

Zusammenfassend kann man hier sagen, dass mündliche Fehler von den Lehrenden in allen Übungsphasen und zum gelernten Stoff sofort verbessert werden. Beim monologischen Berichten nehmen die Lehrkräfte nachherige Fehlerkorrekturen vor. Zum dialogischen Sprechen wurde von den Interviewten keine klare Meinung geäußert.

Kategorie „korrekter und flüssiger Sprachgebrauch“

Im DaF-Unterricht des ersten Studienjahres wird vorrangig der korrekte Sprachgebrauch geübt. LK1 begründete dies mit dem Lehrprogramm der Fremdsprachenfakultät, nach welchem der Grammatikunterricht nur im Grundstudium stattfindet und Flüssigkeit im Hauptstudium gefördert wird. Für LK10 ist Korrektheit wichtiger als Flüssigkeit, weil an der Universität zukünftige Lehrkräfte für Fremdsprachen ausgebildet werden, welche imstande sein sollen, Fehler wahrnehmen und korrigieren zu können. Daher soll im Grundstudium versucht werden, lieber weniger und langsamer, aber fehlerfrei zu sprechen (LK10). LK11 meinte, dass ihre Mission darin besteht, den Studierenden den korrekten Sprachgebrauch beizubringen, weil sie keine Gelegenheit haben, im Alltag Deutsch zu gebrauchen und selbstständig zur korrekten Variante zu gelangen. Dabei können die Studierenden die Flüssigkeit mit der Zeit selbst entwickeln (LK11).

LK1	Die korrekte Sprache ist das Endprodukt. Deswegen ist es mir wichtig, die Studenten für den richtigen Lernprozess, d. h. zielbewusst, aktiv und selbstständig, zu motivieren. Laut dem Lehrplan der Fakultät für Fremdsprachen wird der Grammatikunterricht nur in den drei ersten Studienjahren praktiziert. In der Oberstufe sollen die Studenten schon den flüssigen Sprachgebrauch üben. Darum wird in der Grundstufe eher die korrekte Sprache geübt.
-----	--

LK10	Ich denke, dass die Relation in meinem Unterricht folgenderweise aussieht: 70-80% der Übungen verwende ich zum korrekten und 20-30% davon zum flüssigen Sprechen. Zweifelsohne ist mir korrektes Sprechen wichtiger. Denn wir bilden zukünftige Lehrer aus, die Fehler selber vernehmen und korrigieren müssen! Im 1. und 2. Studienjahr halte ich mich an das folgende Prinzip: lieber weniger und langsamer, aber fehlerfrei.
LK11	Meine Aufgabe besteht darin, den Studierenden korrektes Sprechen beizubringen. Ihr Ziel ist es, später flüssig sprechen zu lernen. Flüssigkeit können sie selbst entwickeln, wenn ich sie korrekt sprechen lehre. Korrektheit ist für mich vorrangig. Es ist damit verbunden, dass meine Studierenden keine Gelegenheit haben, im Alltag Deutsch zu gebrauchen und selbstständig zu einer richtigen Variante zu gelangen. In der sprachlichen Umgebung entwickelt sich Automatisierung im Kommunikationsprozess.

Abbildung 71: Aussagen der Lehrenden zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass für die Befragten die Korrektheit von sprachlichen Äußerungen vorrangig ist und die Förderung der Flüssigkeit im Grundstudium keine Rolle spielt.

Kategorie „spontanes und vorbereitetes Sprechen“

Im DaF-Unterricht der Interviewten werden sowohl spontanes als auch vorbereitetes Sprechen trainiert. LK10 wies jedoch darauf hin, dass ihre Studierenden vorbereitetes Sprechen bevorzugen, weil sie dadurch ihre Redebeiträge besser strukturieren können. LK11 betonte, dass spontanes Sprechen im ersten Studienjahr nicht so oft praktiziert wird, weil die Studierenden geringe Wortschatzkenntnisse besitzen. Dieses wird laut LK11 nur zur Festigung von lexikalischen Einheiten oder anstelle der Sprechgymnastik trainiert. LK1 nahm keine klare Stellung dazu.

LK1	In meinem DaF-Unterricht wird spontanes Sprechen neben vorbereitetem Sprechen geübt.
LK10	In meinem Deutschunterricht werden vorbereitetes und spontanes Sprechen gleichermaßen praktiziert. Die meisten Studierenden ziehen vorbereitetes Sprechen vor, denn für sie ist es wichtig, sich die Situationsabfolge zu überlegen

	und Stichwörter dazu zu notieren.
LK11	Spontanes Sprechen wird zur Festigung einer lexikalischen Einheit oder anstelle der Sprechgymnastik trainiert, d. h. „Wie ist das Wetter heute?“, „Wer fehlt?“ usw. Das sind einfache Situationen zum durchgenommenen Stoff, die in jedem Unterricht vorkommen. Leider wird spontanes Sprechen im ersten Studienjahr nicht so oft praktiziert. Dies nimmt maximal 5 Minuten im Unterricht ein, denn die Studierenden verfügen über einen geringen Wortschatz. Deswegen wird vorbereitetes Sprechen mehr geübt, obwohl ich spontanes Sprechen für wichtig halte.

Abbildung 72: Aussagen der Lehrenden zu spontanem und vorbereitetem Sprechen

Es zeigt sich, dass im erforschten DaF-Unterricht vorbereitetes Sprechen mehrheitlich geübt wird, welches den Studierenden die Möglichkeit gibt, ihre Redebeiträge korrekter vorzubereiten. In Bezug auf die Korrektheitsfixierung wird spontanes Sprechen weniger praktiziert.

Kategorie „Tests“

LK1 kontrolliert die Kenntnisse ihrer Studierenden in Lexik, Grammatik und Phonetik sowie ihr Können in den vier Fertigkeiten in Form von kurzen oder längeren schriftlichen Tests und mündlichen Befragungen. LK10 unterschied zwischen laufenden und komplexen Tests. Bei laufenden Tests, die alle 4-5 Unterrichtseinheiten stattfinden, werden die Kenntnisse der Studierenden in Grammatik und Wortschatz in Form von Übersetzungsdiktaten kontrolliert. Bei komplexen Tests, die alle 2 Monate als Modulklausuren durchgeführt werden, wird das Können der Studierenden in den vier Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören getestet. LK11 sonderte ebenso laufende und komplexe Kontrollarbeiten aus. Zur laufenden Kontrolle zählte sie schriftliche oder mündliche Wörterdiktate, die nach der Bearbeitung jedes Lektionsthemas stattfinden, sowie Nacherzählungen. Der komplexen Kontrolle schrieb sie einen grammatisch-lexikalischen Test oder eine Übersetzung sowie entweder ein Diktat, oder Hörverstehen oder Leseverstehen zu.

LK1	Die Kenntnisse der Studierenden werden von mir in den vier Fertigkeiten sowie in Lexik, Grammatik und in Phonetik geprüft. Kurze oder längere Testaufgaben sowie mündliche Befragungen werden ziemlich oft durchgeführt.
LK10	Die Grammatik- und Wortschatz-Kenntnisse werden in Form von Übersetzungsdiktaten kontrolliert. Dieses Testformat verbindet die Kontrolle von Kenntnissen in Grammatik mit dem neuen gelernten Wortschatz. In solche Tests schließe ich außerdem das früher gelernte lexikalisch-grammatische Material ein, um die Tiefe der erworbenen Kenntnisse der Studierenden zu prüfen. Alle 4-5 Unterrichtseinheiten führe ich eine solche Kontrolle durch. Das ist eine laufende Kontrolle. Dazu werden einmal alle 2 Monate Modulklausuren durchgeführt. Das sind komplexe Kontrollarbeiten, in denen alle Aspekte der Sprachtätigkeit geprüft werden sollen: Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören.
LK11	Zur Pflichtkontrolle gehören Modulklausuren. Im 1. Studienjahr haben wir ungefähr 4-6 Modulklausuren, die jährlich variieren, weil sich die Anzahl der Unterrichtsstunden ändert. Modulklausuren sind sehr komplex und können sich über einige Unterrichtseinheiten erstrecken. Zur Modulklausur zählen immer ein grammatisch-lexikalischer Test oder eine Übersetzung sowie entweder ein Diktat, oder Hörverstehen oder Leseverstehen. Laufende Kontrollen sind schriftliche oder mündliche Wörterdiktate, die nach der Themenbearbeitung stattfinden und 15-20 Minuten dauern. Nacherzählen ist für mich auch eine Art laufende Kontrolle.

Abbildung 73: Aussagen der Lehrenden zu Tests

Obwohl die Studierenden in den vier Grundfertigkeiten wie Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören getestet werden, sind Übersetzungen und Diktate die häufigsten Testformen. Diese zielen auf die Kontrolle des theoretischen und praktischen Grammatik-, Lexik- und Phonetik-Wissens ab. Somit ist die Entwicklung von Kompetenzen sekundär.

Kategorie „Sozialformen“

Bevor die Ergebnisse zu dieser Kategorie dargestellt werden, ist hier zu erwähnen, dass die Begriffe „Einzel- und Plenumsarbeit“ von den Lehrenden anders verstanden wurden, als dies Ziebell (2002) ²¹¹ beschreibt. Einzelarbeit wurde als individuelle Arbeit

²¹¹ Bei der Einzelarbeit arbeitet jeder Studierende für sich, und bei der Plenumsarbeit arbeitet die gesamte Gruppe zusammen (vgl. Ziebell 2002: 140).

verstanden, nach welcher jeder Studierende eine Aufgabe außerhalb des Unterrichts individuell vorbereitet und danach im Unterricht darüber berichtet. LK1 meinte damit Hausaufgaben und LK10 Präsentationen und zusätzliche Berichte landeskundlichen Charakters. Wegen dem abweichenden Verständnis werden die Antworten bei der Auswertung außer Acht gelassen.

Von Partner-, Gruppen- und Frontalarbeit wurde von den Interviewten die frontale Arbeit als verbreitetste Sozialform genannt. LK1 glaubte, dass sich die Studierenden so gerne unterrichten lassen, und dass sie damit das Unterrichtsgeschehen besser kontrollieren kann. Außerdem begünstigt laut LK1 die Einrichtung der Seminarräume die Anwendung dieser Sozialform. Auf Partnerarbeit wird zurückgegriffen, wenn Übungen nach dem Muster gemacht (LK1) und das grammatische Material gefestigt werden (LK10, LK11). Gruppenarbeit wird vorrangig genutzt, wenn kreative Aufgaben oder Übungen nach dem Muster (LK1) realisiert sowie das grammatische Material (LK10) gefestigt werden sollen.

LK1	Einzelarbeit – Hausaufgaben; Partnerarbeit – Übungen nach dem Muster; Gruppenarbeit – kreative Aufgaben sowie Übungen nach dem Muster; Plenumsarbeit – kommt in der Grundstufe eher selten zum Einsatz; Frontalunterricht – die verbreitetste Form durch die Einrichtung der Seminarräume. Unsere Studenten lassen sich so gern unterrichten. Außerdem kann ich dadurch das Unterrichtsgeschehen besser kontrollieren.
LK10	Die Sozialformen würde ich wie folgt aufteilen: <ul style="list-style-type: none"> • Frontal – jede Unterrichtsstunde; • Gruppen- und Partnerarbeit – bei der Festigung des Materials; • Plenumsarbeit – als Abschlussarbeit; Einzel- oder individuelle Arbeit – im ersten Studienjahr wird diese Form sehr selten angewendet. Dennoch wird im zweiten Studienjahr sehr oft darauf zurückgegriffen. In der Regel sind das Präsentationen und zusätzliche Berichte landeskundlichen Charakters.
LK11	In meinem DaF-Unterricht wende ich verschiedene Sozialformen an und verbinde diese miteinander. Frontal erkläre ich nur Grammatik, wobei ich danach sofort zu Plenums- oder Partnerarbeit wechsele, bei der die Studierenden das grammatische Thema festigen. Dies hängt vom Schwierigkeitsgrad des Materials ab. Wenn die Studierenden imstande sind, ein neues grammatisches Thema selbständig zu meistern, dann ziehe ich Einzelarbeit vor. Wenn das zu bearbeitende grammatische Thema mit dem deutschen strukturell ähnlich ist, erkläre ich nicht alles, sondern aktiviere das Vorwissen der Studierenden dazu.

	Da die Grammatikarbeit auf der Muttersprache aufbaut, ist es mir wichtig, dass die Studierenden Parallelen ziehen können.
--	---

Abbildung 74: Aussagen der Lehrenden zu Sozialformen

Zusammenfassend kann man hier festhalten, dass die Frontalarbeit die am häufigsten verwendete Sozialform im DaF-Unterricht der befragten Lehrkräfte ist. Diese Form stützt die führende Rolle der Lehrkraft und eine ausführende Rolle der Studierenden.

Kategorie „Mitgestaltung des Unterrichtsprozesses“

Im DaF-Unterricht der LK10 werden den Studierenden des ersten Studienjahres kaum Möglichkeiten gewährt, den Unterrichtsprozess mitzubestimmen. Die StudentInnen haben laut LK10 nur ihre Empfehlungen genau zu befolgen. Ab und zu erlauben jedoch LK1 und LK11 ihren Studierenden, zusätzliche Präsentationen zu unterschiedlichen Themen landeskundlichen Charakters zu machen. Aber im lexikalischen und grammatischen Bereich sind die Lehrenden selber begrenzt (LK11), denn sie müssen die Lehrprogramme des Bildungsministeriums erfüllen. Sie können nur über die Reihenfolge der Themenbearbeitung entscheiden (LK11). Die Aussagen der Interviewten belegen diesen Sachverhalt:

LK1	Nicht oft, aber manchmal bekommen die Studenten die Möglichkeit, zu einem bestimmten Thema Aufgaben vorzubereiten, z. B. eine PowerPoint-Präsentation.
LK10	Im ersten Studienjahr haben die Studierenden wenige Möglichkeiten, den Unterrichtsprozess mitzubestimmen. Sie müssen meine Empfehlungen strikt befolgen und alle Hausaufgaben präzise ausführen. Im zweiten Studienjahr genießen die Studierenden bei der Bestimmung des Lernprozesses gleiche Rechte wie die Lehrkraft. Gemeinsam planen wir, welche zusätzlichen Materialien zum neuen Thema bearbeitet werden sollen, d. h. Videofilme, Präsentationen, Vorträge, Hauslektüre, Übersetzungsdiktate, etc.
LK11	Beim Sprechen gestalten die Studierenden den Lernprozess mit. Sie können etwas präsentieren oder zusätzliche landeskundliche Informationen liefern. In Grammatik haben wir Lehrpläne, die einzuhalten sind. Von unserem Bildungsministerium sind lexikalische und grammatische Themen für jedes

	Studienjahr vorgegeben. Das sind einheitliche Ziele. Die Wege können aber unterschiedlich sein. Ich kann entscheiden, womit ich beginne. Wichtig ist nur, dass bestimmte Themen, z. B. Präsens, Perfekt, Präteritum, Präpositionen, Gebrauch des Artikels, Pronomen, etc. im ersten Studienjahr bearbeitet werden.
--	--

Abbildung 75: Aussagen der Lehrenden zur Mitgestaltung des Unterrichtsprozesses

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass die Studierenden des ersten Studienjahres in ihrem DaF-Unterricht kein Mitbestimmungsrecht genießen können. Ebenso haben die Lehrenden die zentralen Vorgaben des ukrainischen Bildungsministeriums zu erfüllen. Dies impliziert, dass die Lehrkräfte primär den sprachlichen Stoff vermitteln sowie die Studierenden in ihren Kenntnissen ausgleichen sollen. Schulung von Kompetenzen und Individualisierung des Unterrichtsprozesses spielen daher keine Rolle.

Kategorie „Rolle des Lehrers“

Alle drei Befragten waren der Meinung, dass ihre Studierenden viel von ihnen erwarten, dennoch auch die Tatsache akzeptieren, dass die Lehrkraft etwas nicht wissen kann. Dabei scheuen sich die Interviewten nicht, ihr Unwissen zu gestehen. Wenn LK10 und LK11 etwas nicht wissen, zeigen sie den Studierenden mögliche Lösungswege und suchen selber nach der Antwort. Bis zur nächsten Unterrichtsstunde versuchen sie, die Antwort auf die gestellte Frage parat zu haben. LK11 betonte aber, dass sie Bescheid wissen muss, wenn sie ein grammatisches oder lexikalisches Thema einführt, darüber redet oder ihre Erklärungen darauf aufbaut.

LK1	Aufgrund meiner Erfahrungen kann ich den Studierenden ziemlich viel mitteilen. Dennoch verstehen sie, dass ich ein Mensch und kein Computer bin und akzeptieren auch, dass etwas nicht wissen kann. Wenn ich etwas nicht weiß, versuche ich die Antwort meistens anhand der Lexika sofort zu finden.
LK10	Die Studierenden erwarten die Antworten hier und sofort. Dennoch sind sie tolerant genug, um zu denken, dass die Lehrkraft etwas nicht weiß. Ich schäme mich nicht, wenn ich etwas nicht weiß. Aber in diesem Falle mache ich keine Spielchen mit den Studierenden, indem ich sagen könnte: „Vasja hat uns diese Frage gestellt, daher bekommt er die Aufgabe, die Antwort darauf selber zu

	finden und uns im nächsten Unterricht darüber zu berichten“. Ich versuche, die gestellte Frage zur nächsten Unterrichtsstunde unbedingt zu beantworten.
LK11	Ich weiß nicht, was die Studierenden von mir halten, wenn wir uns zum ersten Mal sehen. Aber im Lernprozess verstehen sie, dass ich keine Muttersprachlerin bin und nicht alle Fragen beantworten kann, insbesondere wenn dies nicht der Lehrbuchstoff, sondern irgendwelche zusätzlichen Materialien sind. Ich finde dies ok, dass ich etwas nicht weiß, wenn ich mich nicht vorbereite und es sich um authentische Texte, z. B. aus der Haus- oder individuellen Lektüre, oder Videofilme handelt sowie wenn beim Diskutieren über die neuesten politischen Ereignisse irgendwelche Aspekte spontan auftauchen. Und die Studierenden akzeptieren dies. In diesem Falle lernen wir zusammen, d. h. ich zeige Lösungswege, wo man dies finden kann, und schaue selber nach. Dennoch muss ich alles wissen, wenn ich ein grammatisches oder lexikalisches Thema einführe, darüber rede oder meine Erklärungen darauf aufbaue.

Abbildung 76: Aussagen der Lehrenden zur Rolle des Lehrers

Abschließend kann man zur Rolle der Lehrkraft festhalten, dass die Lehrenden meinten, dass sie von den Studierenden nicht als Alleswisser wahrgenommen werden und damit kein Problem haben, ihr Unwissen zu zeigen. Dabei verlören sie keine Autorität in den Augen der Studierenden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse der Interviews mit den Lehrenden zu lehr- und lernkulturellen Faktoren festhalten: Der universitäre DaF-Unterricht des ersten Studienjahres läuft grundsätzlich explizit bzw. kognitiv ab. Dies bedeutet, dass der neue grammatische Stoff vorwiegend deduktiv präsentiert sowie die Gebrauchsregeln von neuen sprachlichen Strukturen vor ihrer Anwendung immer erklärt bzw. bewusst gemacht werden. Außerdem werden neue sprachliche Erscheinungen auch bewusst implementiert. Somit kann die Rede nur vom kognitiven Lernmodell im Sinne von Anderson sein, nach welchem Automatisierung als Einübung in bewusst gemachte Regeln gilt.

Die bewusste Vermittlung und Anwendung von sprachlichen Strukturen sollen laut den Interviewten einen korrekten Sprachgebrauch ermöglichen, welcher im DaF-Grundstudium eine übergeordnete Rolle spielt. Flüssiger Sprachgebrauch sei erst im Haupt-

studium zu praktizieren, nachdem sich die Studierenden den korrekten Sprachgebrauch angeeignet haben. Aus diesem Grund würden mündliche Fehler in allen Trainingsphasen sofort verbessert sowie vorbereitetes Sprechen häufiger praktiziert als spontanes. Denn beim spontanen Sprechen sei die Gefahr viel höher, dass die Studierenden fehlerhafte Äußerungen produzieren und die falsche Variante erwerben können.

Der universitäre DaF-Unterricht im Grundstudium zielt also nicht auf die Entwicklung von Kompetenzen und Individualisierung des Lernprozesses, sondern auf die Vermittlung des fremdsprachlichen Materials und den Ausgleich der Kenntnisse der Studierenden ab. Aus diesem Grund werden die Kenntnisse der Studierenden hauptsächlich in Wortschatz und Grammatik in Form von schriftlichen Tests wie Übersetzungen und Diktaten sowie in Form von mündlichen Befragungen kontrolliert.²¹² Seltener werden die Studierenden in den vier Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören getestet.

Zwischen den Lehrenden und Studierenden herrscht eine klare Rollenverteilung vor. Dies impliziert, dass die Lehrenden eine führende und die Studierenden eine ausführende Rolle übernehmen. Aus diesem Grund haben die Studierenden kaum Möglichkeit, den Unterrichtsprozess mitzugestalten. Die führende Rolle des Lehrers führt auch dazu, dass sich die Frontalarbeit als die verbreitetste Sozialform etabliert.

4.4.3.2 Auswertung der lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei Studierenden

Die lehr- und lernkulturellen Einflüsse bei den Studierenden werden in vier Gruppen aufgrund der Kategorien Sozialformen, Fehlerkorrektur, korrekter und flüssiger Sprachgebrauch, Bewusstmachung sowie spontanes und vorbereitetes Sprechen analysiert. Anhand dieser Kategorien werden die Tendenzen des betreffenden Fremdsprachenunterrichts sichtbar. Diese Kategorien wurden aus den Fragen des Fragebogens 1 des zweiten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.3.4) entwickelt.

²¹² Die Kenntnisse der Studierenden der Gruppe 4 werden auch in Phonetik kontrolliert, weil ihnen ein zusätzlicher Phonetikunterricht angeboten wird.

Um die Gruppendynamik der Untersuchten aufzuzeigen, werden die lehr- und lernkulturellen Einflüsse in jeder Gruppe einzeln herangezogen und abschließend die ermittelten Gemeinsamkeiten dargestellt. Die Gemeinsamkeiten dienen der Vergleichbarkeit und Objektivierung der Ergebnisse der Untersuchung.

Lehr- und lernkulturelle Einflüsse der Gruppe 1

Kategorie „Sozialformen“

Bei der Analyse von Sozialformen wurde danach gefragt, wie oft die Sozialformen in einer Unterrichtsstunde auftauchen. So wurde der Ist-Zustand von Sozialformen ermittelt. Bei der Ermittlung des Ist-Zustandes wurden die prozentualen Angaben der neun Befragten (St1, St2, St4-St10) summiert und durch die Anzahl der Antworten dividiert. Es wurden folgende Durchschnittswerte festgestellt: Einzelarbeit – 66,25%, Frontalarbeit – 58,88%, Plenumsarbeit – 56,25%, Partnerarbeit – 42,22% und Gruppenarbeit – 33,88%. Die Mitteilungen der Befragten bestätigen diesen Sachverhalt:

Sozialformen	St1	St2	St4	St5	St6	St7	St8	St9	St10
Einzelarbeit	70%	70%	70%	-	50%	65%	50%	100%	55%
Partnerarbeit	25%	25%	40%	25%	60%	75%	40%	60%	30%
Gruppenarbeit	15%	15%	20%	50%	30%	50%	35%	60%	30%
Plenumsarbeit	20%	-	5%	100%	60%	90%	5%	80%	90%
Frontalarbeit	70%	70%	10%	100%	80%	45%	80%	70%	5%

Abbildung 77: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 1 zu Sozialformen

Die Analyse von Präferenzen der Studierenden bezüglich der Verteilung von Sozialformen ergab folgende Ergebnisse: In ihrem DaF-Unterricht würden die Befragten Frontal- (St1), Partner- (St4), Partner- und Gruppenarbeit (St6) und Einzelarbeit (St8) bevorzugen. St4 und St6 präferierten Partner- und Gruppenarbeit, weil man sich gegenseitig helfen und kommunizieren kann. In Bezug auf die Vorkenntnisse zog St8 Einzelarbeit vor und meinte, dass dabei jeder nach seinem Sprachniveau arbeiten kann. St2 und St9 plädierten für die Verbindung von allen Sozialformen, wobei sie keine

Angaben zur Häufigkeit machten. St5, St7 und St10 nahmen keine Stellung dazu. Die Aussagen der Befragten zeigen diese Tatsache auf:

St1	Am meisten sollte man frontal arbeiten, dann folgt Einzel- und danach Partnerarbeit. Gruppenarbeit mag ich nicht.
St2	Ich mag alle Sozialformen im Deutschunterricht.
St3	-
St4	Am liebsten mag ich Partnerarbeit, denn man hilft sich gegenseitig.
St5	-
St6	Partner- oder Gruppenarbeit ist für mich die beste Sozialform. Denn Gruppenmitglieder können einander helfen und miteinander kommunizieren, was die Unterrichtsatmosphäre lockert.
St7	-
St8	Ich würde Einzel- oder individuelle Arbeit bevorzugen. Diese würde ich im Unterricht sehr oft haben wollen, denn da kann jeder seinem Niveau und Kenntnisstand entsprechend arbeiten.
St9	Ich glaube, dass jede dieser Formen wichtig ist, weil sie ermöglicht, Deutsch aus verschiedenen Blickwinkeln zu lernen. Diese müssen kombiniert werden.
St10	-

Abbildung 78: Aussagen der Gruppe 1 zu bevorzugten Sozialformen

Befragt nach ihren bevorzugten Sozialformen, äußerten sich die meisten Studierenden für Partnerarbeit. Da in ihrem DaF-Unterricht Einzel- und Frontalarbeit am häufigsten zum Einsatz kämen, kann die Bevorzugung der Partnerarbeit als eine Art Unzufriedenheit mit der tatsächlichen Aufteilung von Sozialformen im Unterricht interpretiert werden. Dennoch ist zu bemerken, dass es einige Studierende gab, die mit den eingesetzten Sozialformen zufrieden waren.

Kategorie „Fehlerkorrektur“

Die Befragten lieferten unterschiedliche Antworten bezüglich der Korrektur von mündlichen Fehlern seitens ihrer Dozentin.²¹³ Fünf Befragte (St1, St4, St5, St9, St10) meinten, dass die Lehrkraft eher sofort korrigiert. Dabei waren zwei Befragte (St4, St5) damit einverstanden und meinten, dass man dadurch seine Fehler besser versteht, denn man hat diese noch im Kopf. Dennoch glaubten zwei Befragte (St6, St8), dass die Dozentin eher nach dem Gesagten verbessert, insbesondere beim Nacherzählen. Die Prozedur der Fehlerkorrektur am Ende des Gesagten unterstützten St6 und St7 und sagten, dass dadurch die logische Gedankenfolge nicht gestört und die Berichtenden nicht verwirrt werden. St2 gab an, dass die DaF-Lehrkraft sowohl sofort als auch nach dem Gesagten korrigiert. Hervorzuheben ist die Aussage der St1, welche meinte, dass sie die Korrekturen der Lehrkraft nicht hinterfragt, weil diese sich darin besser auskennen sollte. Dies ist ein Indikator auf die Unterstützung des auf Autorität aufgebauten Unterrichtsstils. Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

St1	Die Dozentin korrigiert mündliche Fehler immer unterschiedlich, aber eher sofort. Die Lehrerin soll ja besser wissen, in welchen Fällen sie zu korrigieren hat.
St2	Die Dozentin korrigiert mündliche Fehler entweder sofort oder nach dem Gesagten. Wenn man sofort korrigiert und sich der Fehler dennoch wiederholt, muss man erklären, warum dies fehlerhaft war. Zu dieser Regel sollte man eine zusätzliche Aufgabe geben.
St3	-
St4	Die Dozentin korrigiert mündliche Fehler sofort. Und das ist gut so, denn, solange man dies im Kopf hat, versteht man seinen Fehler.
St5	Die Dozentin soll sie sofort korrigieren. Dadurch versteht man seine Fehler besser.
St6	Mündliche Fehler werden von der Dozentin gewöhnlich am Ende korrigiert, und ich halte dies für richtig. Man soll Fehler nicht sofort verbessern, damit man die logische Gedankenfolge nicht stört. Das bedeutet, damit die sprechende Person ihre Aufmerksamkeit nicht von der Produktion von Aussagen zur Analyse von Fehlern umschaltet, sondern ihre Gedanken bis zum Ende äußern kann.

²¹³ Dies erklärt sich dadurch, dass die Frage zu allgemein gestellt wurde. Hier hätte ich spezifischer nach Sprachtätigkeiten fragen können, z. B. beim freien Sprechen, beim Nacherzählen, beim Einüben, etc.

St7	Am Ende bzw. nach dem Gesagten, um den Studenten nicht zu verwirren.
St8	Die Dozentin korrigiert am Ende, d. h. nach dem Gesagten. Denn ich spreche sehr schnell und habe viele Gedanken, die ich zum Ausdruck bringen will.
St9	Öfters korrigiert die Dozentin sofort. Es kommt aber vor, dass, wenn wir nacherzählen, unsere Lehrerin die Fehler notiert, und ich dann meine fehlerhaften Äußerungen verbessere. Ich glaube, dass einerseits, wenn man unterbrochen wird, man den Text vergessen und sich verwirren kann. Andererseits hilft dies, solche Fehler beim nächsten Nacherzählen zu vermeiden.
St10	Die Dozentin korrigiert sofort, denn es ist kompliziert, sich jeden Fehler zu merken.

Abbildung 79: Aussagen der Gruppe 1 zur Fehlerkorrektur

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die meisten Befragten der Meinung waren, dass die von ihnen gemachten mündlichen Fehler von der Lehrkraft grundsätzlich sofort korrigiert werden. Solche Eingriffe widersprechen der Idee der Flüssigkeitsförderung. Die Einstellungen der Studierenden dazu waren jedoch unterschiedlich: 50% der Befragten (St4, St5) plädierten für sofortige Fehlerkorrekturen, die anderen 50% (St6, St7) präferierten nachherige Fehlerkorrekturen.

Kategorie „Korrektur und flüssiger Sprachgebrauch“

Sechs Befragte (St1, St2, St6, St7, St8, St10) waren der Meinung, dass in ihrem DaF-Unterricht Übungen zum korrekten Sprachgebrauch häufiger gemacht werden. Nur St4 meinte, dass flüssiger Sprachgebrauch öfter praktiziert wird. St5 und St9 lieferten keine eindeutige Antwort dazu. St6 und St8 waren mit dieser Verteilung einverstanden. Genau wie St9 meinten sie, dass im Anfänger-DaF-Unterricht mehr Akzent auf die Korrektheit gesetzt werden soll. St2, St5, St7, St9 äußerten sich für eine gleichmäßige Verteilung von Übungen zum korrekten und flüssigen Sprachgebrauch, weil beide Aspekte äußerst wichtig sind. St1, St4 und St10 machten keine Angaben dazu.

St1	20 Minuten werden in das Wortschatzlernen, 30 Minuten in die Grammatikarbeit, und die übrige Zeit in die gemeinsame Festigung der neuen Grammatik und Lexik investiert.
St2	Übungen, die zum korrekten Sprachgebrauch führen. Solche Übungen sollten gleichmäßig verteilt gemacht werden. Denn, wenn man einer Übungsart viel Aufmerksamkeit schenkt, werden andere Fähigkeiten und Kenntnisse vernachlässigt.
St3	-
St4	Übungen zum flüssigen Sprachgebrauch werden häufiger gemacht.
St5	Man soll alles gleich aufgeteilt anwenden.
St6	Öfter machen wir Übungen zum korrekten Sprachgebrauch von bestimmten Konstruktionen. Ich denke, dass solche Übungen den größten Teil des Deutschunterrichts (60%) beinhalten sollen. Dennoch sind Übungen zum flüssigen Sprachgebrauch auch wichtig und sollen 40% der Unterrichtszeit einnehmen.
St7	Übungen zum korrekten Gebrauch. Ich würde sagen, 50% zu 50%. Grammatische Übungen sollte man mit praktischen Übungen verfestigen.
St8	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Ich bin damit einverstanden. Denn dies ist die richtige Aufteilung für die Anfänger: 85% der Übungen dienen dem korrekten, und 15% dienen dem flüssigen Sprachgebrauch.
St9	Wir machen die beiden Übungsarten. Da wir im Deutschen Anfänger sind, sollten wir korrekte Varianten vom Anfang an lernen. Ich denke, man sollte diese 50% zu 50% aufteilen.
St10	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch.

Abbildung 80: Aussagen der Gruppe 1 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch

Resümierend kann man hier festhalten, dass im gegebenen DaF-Unterricht der korrekte Sprachgebrauch im Vordergrund steht. Die meisten Befragten äußerten dazu Kritik und plädierten für ein gleichmäßiges Training der korrekten und flüssigen Sprache. Dies kann als eine gewisse Unzufriedenheit mit dem aktuellen Ablauf des DaF-Unterrichts seitens der Studierenden interpretiert werden.

Kategorie „Bewusstmachung“

Neun Befragte (St1, St2, St4-St10) meinten, dass der neue grammatisch-lexikalische Stoff von ihrer Lehrkraft vor dem Üben immer bewusst gemacht bzw. erklärt wird. Alle Befragten teilten diese Vorgehensweise und führten folgende Gründe auf: dies ermöglicht erfolgreiches Abschneiden von Tests (St1), sichere Festigung des Materials (St1, St6, St7), bewusste Anwendung (St6) sowie regelgerechtes und fehlerfreies Lernen (St9, St10) respektive sei eine verständlichere Prozedur (St4, St5, St8). Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

St1	Natürlich sollen wir diese kennen, um im weiteren Unterrichtsverlauf dieses Material zu festigen und eine Kontrollarbeit erfolgreich zu schreiben.
St2	Regeln werden von unserer Lehrerin immer erklärt. Ich denke, dass wir Gebrauchsregeln immer kennen müssen.
St3	-
St4	Ja, sie erklärt immer. Für mich ist es besser, wenn ich Gebrauchsregeln vor dem Üben beherrsche. So ist es verständlicher.
St5	Ja, sie erklärt immer. So ist es viel verständlicher.
St6	Die Gesetzmäßigkeiten der Anwendung eines neuen grammatisch-lexikalischen Stoffes werden in der Regel vor dem Üben erklärt. Dadurch werden die Kenntnisse gefestigt und ihre Ausführung gestaltet sich wirklich bewusst. Wenn der grammatische Stoff bearbeitet wurde, bereiten solche praktischen Aufgaben keine Schwierigkeiten.
St7	Der neue grammatisch-lexikalische Stoff wird uns immer bewusst gemacht. Bevor man mit Übungen dazu beginnt, sollte man die entsprechenden Gebrauchsregeln immer kennen, um das Material zu festigen.
St8	Ein neuer grammatisch-lexikalischer Stoff wird vor dem Üben erklärt. Und ich bin damit einverstanden. Denn man kann keine Aufgabe ausführen, ohne die Regel davon zu verstehen.
St9	Die Lehrkraft erklärt immer, und danach machen wir Übungen. Natürlich sollen wir zunächst Regeln lernen. Wenn wir den neuen Stoff falsch gebrauchen werden, dann werden wir falsch lernen, und es wird dann schwierig sein, sich umzustellen.

St10	Ein neuer grammatisch-lexikalischer Stoff soll vor dem Üben erklärt werden. Dies führt dazu, dass weniger Fehler produziert werden.
------	---

Abbildung 81: Aussagen der Gruppe 1 zur Bewusstmachung

Abschließend lässt sich hier sagen, dass alle Befragten mit der vorherigen Kognitivierung der Gebrauchsregeln von grammatisch-lexikalischen Strukturen, welche in ihrem DaF-Unterricht praktiziert wird, einverstanden waren.

Kategorie „Spontanes und vorbereitetes Sprechen“

Drei Befragte (St4, St6, St10) gaben an, dass in ihrem DaF-Unterricht mehr vorbereitetes als spontanes Sprechen trainiert wird. St7 erwähnte nur, dass die beiden Redensarten geübt werden. St9 meinte, dass spontanes Sprechen oft praktiziert und in Form von Dialogen und Berichten zu unterschiedlichen Themen realisiert wird. Vier Befragte (St1, St2, St5, St8) äußerten sich dazu nicht. Alle Befragten hielten die Förderung spontanen und vorbereiteten Sprechens für wichtig. Dabei kritisierten St4, St6, St7 und St10 die Tatsache, dass in ihrem DaF-Unterricht spontanes Sprechen nicht ausreichend geübt wird, welches für den alltäglichen Gebrauch entscheidend ist. Nur St2 präferierte vorbereitetes Sprechen, weil man als Anfänger einen zu geringen Wortschatz im Deutschen besitzt, um authentisch agieren zu können. St1, St5, St8 und St9 gaben keine klare Antwort dazu.

St1	-
St2	Vorbereitetes Sprechen schätze ich positiv ein. Von spontanem Sprechen bin ich nicht so begeistert, weil ich über einen geringen Wortschatz verfüge. Die beiden Sprecharten sind aber sehr wichtig.
St3	-
St4	Die beiden Redearten sind sehr wichtig. In unserem Deutschunterricht wird vorbereitetes Sprechen öfter praktiziert. Dies ist meiner Meinung nach nicht so gut.
St5	Es sollen zwei Redearten implementiert werden. Vorbereitetes Sprechen zeigt, wie gut man vorbereitet ist; spontanes Sprechen zeigt, wie schnell man abrufen kann, was man weiß.

St6	Die meisten Aufgaben basieren auf vorbereitetem Sprechen. Aber spontanes Sprechen soll im Unterricht ebenso geübt werden, denn es ist im Alltag viel wichtiger. Vorbereitetes Sprechen wie Nacherzählungen tragen dazu bei, den Wortschatz zu erweitern. Dennoch kann diese Gewohnheit bestimmte Grenzen verursachen, die zu Problemen bei der Produktion eigener Aussagen führen können.
St7	Es wird beides praktiziert. Dennoch sollen wir die Sprache flüssig sprechen lernen und nicht bestimmte Themen auswendig lernen.
St8	<p>1) Spontanes Sprechen wird in unserem Deutschunterricht praktiziert, aber dies kann nur ich schaffen.</p> <p>2) Aufgaben zum vorbereiteten Sprechen schätze ich positiv ein, denn zu Hause kann man sich alles überlegen und seine Gedanken logisch aufbauen. Beim spontanen Sprechen kann man nicht immer passende Gedanken finden, aber ich mag das.</p> <p>3) Die beiden sind wichtig, weil man auch lernen soll, spontan sprechen zu können.</p> <p>4) Vorteile: beim vorbereiteten Sprechen werden weniger Fehler produziert, beim spontanen Sprechen ist der Überraschungseffekt vorhanden. Nachteile: beim spontanen Sprechen werden mehr Fehler gemacht.</p>
St9	Spontanes Sprechen wird oft benutzt. Dies kommt in Form eines Dialogs und eines Berichtes zu irgendwelchem Thema zustande. Zu den beiden Formen habe ich eine positive Einstellung, denn sie helfen, das Thema besser zu verstehen.
St10	Sehr selten sprechen wir spontan. Deswegen wäre es gut, wenn wir spontanes Sprechen öfter üben könnten.

Abbildung 82: Aussagen der Gruppe 1 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen

Abschließend kann man hier sagen, dass die Mehrheit der Befragten davon ausgehen, dass in ihrem DaF-Unterricht vorbereitetes Sprechen häufiger geübt wird. In dieser Hinsicht lässt sich eine eindeutige Unzufriedenheit seitens der Studierenden erkennen, weil sie im Unterricht häufiger spontan sprechen würden.

Zu den lehr- und lernkulturellen Einflüssen der Gruppe 1 lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnisse festhalten: Die Studierenden dieser Gruppe gaben an, dass ihnen die Regelmäßigkeiten von sprachlichen Strukturen vor deren Anwendung immer bewusst

gemacht, dass korrekter Sprachgebrauch mehr gefördert, dass mündliche Fehler grundsätzlich sofort korrigiert, dass vorbereitetes Sprechen öfter praktiziert, und dass meistens einzeln und frontal gearbeitet werden.

Mit der vorherigen Bewusstmachung der Gebrauchsregeln von zu automatisierenden sprachlichen Strukturen waren alle Befragten einverstanden. Dennoch teilten sich die studentischen Ansichten bezüglich der Gewichtung zwischen korrektem und flüssigem Sprachgebrauch, vorbereitetem und spontanem Sprechen, den Korrekturarten von mündlichen Fehlern und den angewendeten Sozialformen. So plädierten die meisten Befragten für eine gleichmäßige Aufteilung der Übungen zum korrekten und flüssigen Sprachgebrauch (St2, St5, St7, St9) sowie für mehr spontanes Sprechen (St4, St6, St7, St10). Die eine Hälfte der Befragten (St4, St5) unterstützte die Prozedur der sofortigen Fehlerkorrektur, die andere Hälfte (St6, St7) äußerte sich für eine verzögerte Fehlerkorrektur. Obwohl alle Sozialformen Unterstützung fanden, wurden von den Studierenden (St4, St6) eher Partnerarbeit präferiert. Diese Diskrepanzen können als eine Unzufriedenheit seitens der Studierenden mit dem tatsächlichen Ablauf ihres DaF-Unterrichts interpretiert werden.

Lehr- und lernkulturelle Einflüsse der Gruppe 2

Kategorie „Sozialformen“

Aufgrund der Frage, wie oft die Sozialformen in einer Unterrichtsstunde angewendet werden, wurde der Ist-Zustand ermittelt. Dabei wurden die Antworten von sieben Befragten (St12, St13, St14, St16, St18, St19, St21) herangezogen, deren prozentualen Angaben summiert und durch die Anzahl der Antworten dividiert. Die Antworten der St15, welche aus Unsicherheit gleiche Werte für jede Sozialform angegeben hatte, wurden nicht berücksichtigt. Es wurden folgende Durchschnittswerte herausgefunden: Frontalarbeit – 44,28%, Einzelarbeit – 42,14%, Partnerarbeit – 40%, Plenumsarbeit – 39,28% und Gruppenarbeit – 25,71%. Die Aussagen der Befragten zeigen diesen Sachverhalt auf:

Sozialformen	St12	St13	St14	St15	St16	St17	St18	St19	St21
Einzelarbeit	20%	5%	50%	-	80%	-	45%	5%	90%
Partnerarbeit	70%	30%	25%	-	55%	-	50%	20%	30%
Gruppenarbeit	60%	10%	15%	-	20%	-	40%	15%	10%
Plenumsarbeit	5%	25%	100%	-	5%	-	80%	50%	10%
Frontalarbeit	50%	30%	80%	-	30%	-	60%	10%	50%

Abbildung 83: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 2 zu Sozialformen

Zwei Befragte (St12, St13) wünschten sich eine gleichmäßige Verteilung aller genannten Sozialformen. Zwei (St16, St17) bevorzugten Partnerarbeit, und zwei weitere (St19, St21) zogen Partner- und Gruppenarbeit vor. Eine befragte Person (St15) präferierte generell Plenumsarbeit und bei der Erklärung von Grammatik Frontalarbeit. Zwei Befragte (St14, St18) äußerten sich nicht dazu. Für diese Auswahl wurden folgende Gründe genannt: mit jeder Sozialform werden bestimmte Kompetenzen entwickelt (St13), Wettbewerbsgefühl bei der Plenumsarbeit (St15) und Herausbildung von kommunikativen Fertigkeiten bei der Partner- und Gruppenarbeit (St16, St17, St19). Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

St11	-
St12	Ich glaube, es müssen alle oben genannten Sozialformen gleichmäßig zum Einsatz kommen, denn sie sind alle wichtig.
St13	Jede Sozialform soll im Unterricht zum Tragen kommen, denn jede entwickelt bestimmte Fähigkeiten.
St14	-
St15	Ich mag, wenn die ganze Gruppe zusammen arbeitet. Dies impliziert ein Wettbewerbsgefühl. Wenn die Lehrkraft einen neuen grammatischen Stoff erklärt, präferiere ich die Frontalarbeit.
St16	Ich würde Partnerarbeit bevorzugen. Diese ist interessanter, denn man kann mit dem Partner kommunizieren und bei ihm nachfragen.
St17	Ich würde mehr Partnerarbeit haben wollen. Denn, wenn man zu zweit arbeitet, werden neue Wörter schneller memoriert und mündliche Sprache besser praktiziert.

St18	-
St19	Ich würde Partner- oder Gruppenarbeit bevorzugen, weil diese Sozialformen die kommunikativen Fertigkeiten der Studierenden am besten entwickeln.
St20	-
St21	Am liebsten mag ich Partnerarbeit. Aber es ist auch wichtig, in Gruppen zu arbeiten, denn das Hauptziel besteht darin, korrekt sprechen zu lernen.

Abbildung 84: Aussagen der Gruppe 2 zu bevorzugten Sozialformen

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass von den Studierenden partner- und gruppenbezogene Sozialformen als höchste Präferenz angegeben wurden. Da in ihrem DaF-Unterricht Frontal- und Einzelarbeit am häufigsten eingesetzt wird, kann die Bevorzugung der Partner- und Gruppenarbeit als eine gewisse Unzufriedenheit mit dem tatsächlichen DaF-Unterricht seitens der Studierenden interpretiert werden.

Kategorie „Fehlerkorrektur“

Acht Studierende (St13-St18, St19, St21) teilten mit, dass die von ihnen gemachten mündlichen Fehler von ihrer Lehrkraft grundsätzlich sofort korrigiert werden. Eine Befragte (St12) machte keine Angaben dazu. St16, St17 und St21 stimmten diesem Fakt zu und meinten, dass man sich dadurch die korrekte Variante besser merkt. St19 war mit der sofortigen Fehlerkorrektur einverstanden, wenn es sich nur Hausaufgaben handelt. Bei Nacherzählungen (St17) und spontanem Sprechen (St19) sollte man fehlerhafte Äußerungen eher nach dem Gesagten verbessern. St13 war sogar der Meinung, dass es unwichtig ist, in welchen Fällen man den Studierenden korrigiert, sondern, dass er die korrekte Variante wiederholt und versteht, warum dies so ist. Für St12 war nicht der Verbesserungszeitpunkt, sondern die Menge der gemachten Fehlern entscheidend. Drei Befragte (St14, St15, St18) äußerten sich dazu nicht.

St11	-
St12	Dies hängt von der Menge der Fehler ab. Wenn das zu viele sind, dann sollte man die sprechende Person nicht unterbrechen, sondern alle Fehler notieren und nach

	dem Gesagten verbessern. Wenn dies 1-2 Versprecher sind, dann kann man sofort korrigieren.
St13	Mündliche Fehler werden von unserer Dozentin sofort korrigiert. Meiner Meinung nach ist es nicht so wichtig, in welchem Falle man den Studierenden verbessert, sondern dass er das Korrigierte wiederholt und dies verstanden hat.
St14	Mündliche Fehler werden von der Dozentin sofort korrigiert. Nach dem Gesagten soll korrigiert werden, wenn der Studierende den Stoff kennt und ihm nur Flüchtigkeitsfehler unterlaufen. Fehler im neuen Stoff sollen sofort verbessert werden.
St15	Mündliche Fehler werden von der Dozentin sofort korrigiert.
St16	Grundsätzlich sofort. Es ist besser, sofort zu korrigieren, denn, wenn man am Ende korrigiert wird, man die fehlerhaften Äußerungen vergisst.
St17	Die Dozentin korrigiert meine mündlichen Fehler sofort. Und ich bin damit einverstanden. Nur in manchen Fällen, z. B. beim Nacherzählen eines Textes, ist es besser, die Fehler danach zu korrigieren. Denn, wenn man sofort korrigiert, vergisst man den Text.
St18	Wenn wir mündliche Fehler machen, werden wir von der Dozentin sofort korrigiert.
St19	Mündliche Fehler werden von unserer Dozentin sofort korrigiert. Bei der Kontrolle der Hausaufgabe ist es gut. Dennoch, wenn wir Aufgaben ohne vorherige Vorbereitung im Unterricht machen, ist es besser, mündliche Fehler nach dem Gesagten zu verbessern. Denn solche Korrekturen stören mich. Ich kann mich nicht konzentrieren, und sowohl die Antwort als auch die Korrekturen gehen an meiner Aufmerksamkeit vorbei.
St20	-
St21	Die Dozentin korrigiert sofort. Und das ist richtig so, denn dadurch merkt man seine Fehler besser. Wenn der Studierende bereits erzählt hat, und die Lehrkraft am Ende sagt: „Ihnen ist in dem Falle ein Fehler unterlaufen“, wird der Fehler nie verstanden und im Gedächtnis eine falsche Variante gespeichert.

Abbildung 85: Aussagen der Gruppe 2 zur Fehlerkorrektur

Abschließend lässt sich hier behaupten, dass fast alle Befragten offenbarten, dass ihre Lehrkraft sofortige Fehlerkorrekturen vornimmt. In dieser Hinsicht konnte eine klare

Unterstützung dieser Vorgehensweise seitens der meisten Studierenden festgestellt werden. Sie waren also damit einverstanden, dass keine Flüssigkeit gefördert wird.

Kategorie „Korrektur und flüssiger Sprachgebrauch“

Sieben Befragte (St12, St14, St16, St17, St18, St19, St21) konstatierten, dass in ihrem DaF-Unterricht öfter Übungen zum korrekten Sprachgebrauch gemacht werden. Eine Befragte (St15) machte keine Angaben dazu. Obwohl den Befragten die Wichtigkeit der Förderung des korrekten und flüssigen Sprachgebrauchs klar war, waren fünf Befragte (St12, St17, St18, St19, St21) mit dem Vorrang des korrekten Gebrauchs einverstanden. Denn für sie ist korrekter Sprachgebrauch vorrangig. Nur St14 kritisierte die Tatsache, dass im DaF-Unterricht flüssiger Sprachgebrauch ignoriert wird. Zwei weitere Befragte (St15, St16) plädierten für die gleichmäßige Verteilung der Korrektheit und Flüssigkeit. Die Aussagen der Befragten spiegeln dieses Verhältnis wider:

St11	-
St12	Öfter machen wir Übungen zum korrekten Sprachgebrauch, und ich bin damit einverstanden. Man sollte in die Übungen zum korrekten Sprachgebrauch 70% und in die Übungen zum flüssigen Gebrauch 30% investieren. Es ist sehr gut, flüssig zu sprechen, aber wenn man dazu noch korrekt spricht, ist es viel besser.
St13	-
St14	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Obwohl der Deutschunterricht gut abläuft, sollte man dem flüssigen Sprachgebrauch mehr Aufmerksamkeit schenken.
St15	Man sollte beide Übungsarten gleichmäßig kombinieren.
St16	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Ich würde 50% zu 50% investieren, denn die beiden sind wichtig und nützlich.
St17	Übungen zum korrekten Gebrauch, und ich bin damit einverstanden. Flüssig zu sprechen kann man später lernen. Jetzt ist die Hauptsache, fehlerfrei sprechen zu lernen.
St18	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Man sollte 65% in die Übungen zum korrekten und 35% zum flüssigen Sprachgebrauch investieren.
St19	Öfter machen wir Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. In der Grundstufe ist

	dies richtig. Die Relation sollte 65% zu 35% sein. Und später, wenn die einfachsten Regeln angeeignet worden sind, kann sich die Relation auf 50% zu 50% verschieben.
St20	-
St21	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Und ich unterstütze diese Vorgehensweise. Man soll eher langsam, aber korrekt als schnell und falsch sprechen lernen. Ich würde sagen 60% zu 40%. Denn flüssig zu sprechen ist auch wichtig. Dennoch ist Korrektheit für mich vorrangig.

Abbildung 86: Aussagen der Gruppe 2 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch

Resümierend kann man hier festhalten, dass allen Befragten das Training der korrekten und flüssigen Sprache von großer Bedeutung war. Dennoch unterstützten die meisten Studierenden die in ihrem DaF-Unterricht praktizierte Dominanz der Übungen zum korrekten Sprachgebrauch.

Kategorie „Bewusstmachung“

Sechs Befragte (St12, St14, St15, St16, St18, St19) waren der Meinung, dass ihnen die Regeln der anzuwendenden sprachlichen Strukturen von ihrer Lehrkraft immer vor dem Üben bewusst gemacht werden. Zwei Befragte (St17, St21) nahmen keine Stellung dazu. Damit waren drei Befragte (St12, St18, St21) einverstanden. Sie wiesen darauf hin, dass diese Vorgehensweise leichter und klarer ist (St12), dass man immer verstehen soll, was und wie man macht (St18), und dass man dadurch besser lernt (St21). Dennoch billigten drei Befragte (St16, St17, St19) die Tatsache, dass man Gebrauchsregeln vor dem Üben nicht unbedingt beherrschen soll. Denn auf diese Weise ist es interessanter, zu lernen (St16). Außerdem versteht man anhand der gemachten Übungen die Regel besser (St17) und versucht diese selbst zu erarbeiten (St19). St14 glaubte, dass man sich sprachliche Erscheinungen sowohl mit dem Regelwissen als auch ohne dieses aneignen kann. St15 machte keine Angaben dazu.

St11	-
St12	Gebrauchsregeln werden uns vor dem Üben immer bewusst gemacht. Ich denke, es ist besser so, denn es ist leichter, eine Übung zu machen, wenn man die Regel versteht.
St13	-
St14	Ein neuer grammatisch-lexikalischer Stoff wird vor dem Üben immer bewusst gemacht. Man sollte die entsprechenden Gebrauchsregeln vor dem Üben kennen. Aber wenn man sich etwas schnell aneignen soll, kann man das memorieren, ohne die Regeln davon zu verstehen.
St15	Die Lehrkraft erklärt immer alles, damit wir verstehen könnten, was der Sinn der Regel ist.
St16	Grundsätzlich vor dem Üben. Dennoch sollte man die Gebrauchsregeln nicht immer kennen, wenn man mit Übungen dazu beginnt. So ist es interessanter, weil man die Lösung selber erarbeiten soll.
St17	Die Theorie kann man auch nach der Übung erklären. Und dies ist sogar besser, denn aufgrund der gemachten Übung versteht man die Regel besser.
St18	Der neue grammatisch-lexikalische Stoff wird immer bewusst gemacht. Ich denke, man sollte die Gebrauchsregeln immer kennen, bevor man mit Übungen dazu beginnt. Denn es wäre falsch, eine Aufgabe auszuführen, ohne zu verstehen, worum es geht.
St19	Die Lehrerin erklärt die entsprechenden Gebrauchsregeln immer vor dem Üben. Dadurch werden Übungen leichter gemacht. Dennoch wäre es nicht schlecht, wenn wir solche Aufgaben hätten, bei denen die Studierenden versuchen würden, diese während des Ausführens selbst zu erarbeiten.
St20	-
St21	Immer vor dem Üben, denn man merkt dadurch besser. Man muss die Konstruktion vor ihrem Gebrauch immer kennen.

Abbildung 87: Aussagen der Gruppe 2 zur Bewusstmachung

Hier lässt sich schlussfolgern, dass im erforschten DaF-Unterricht die Gebrauchsregeln von grammatisch-lexikalischen Strukturen vor deren Einübung immer bewusst erarbeitet werden. Dabei unterstützte die eine Hälfte der Studierenden die Prozedur der vorherigen und die andere Hälfte der Studierenden die der nachfolgenden Kognitivierung.

Kategorie „Spontanes und vorbereitetes Sprechen“

Alle acht Befragten (St12-St17, St19, St21) meinten, dass in ihrem DaF-Unterricht sowohl spontanes als auch vorbereitetes Sprechen praktiziert werden. Drei Befragte (St16, St19, St21) machten jedoch darauf aufmerksam, dass vorbereitetes Sprechen mehr geübt wird, womit sie nicht ganz einverstanden waren. Denn spontanes Sprechen fördert die mündliche Produktion (St16) und zeigt reale Sprachkenntnisse (St19, St21). Fünf Befragte (St12, St13, St14, St15, St17) gaben keine Präferenzen an. Die Aussagen der Befragten reflektieren diese Tatsache:

St11	-
St12	Spontanes Sprechen wird praktiziert. Die beiden Redearten sind wichtig, obwohl sie sich voneinander sehr unterscheiden. Vorbereitetes Sprechen ist immer korrekter, und spontanes Sprechen ist emotional gefärbter. Ich mag lieber spontanes Sprechen, denn es zeigt besser den Sprachkönnensstand.
St13	Spontanes Sprechen wird praktiziert. Wir sollten sowohl vorbereitetes als auch spontanes Sprechen üben. Der Vorteil vorbereiteten Sprechens besteht darin, dass man mit wenigen Fehlern spricht; der Vorteil spontanen Sprechens ist flüssige mündliche Sprache.
St14	Spontanes Sprechen wird praktiziert. Die beiden Redearten sind wichtig. Bei spontanem Sprechen denkt man schneller, bei vorbereitetem Sprechen festigt man den Stoff.
St15	Spontanes Sprechen wird praktiziert, und ich bin dafür.
St16	Spontanes Sprechen wird praktiziert, aber leider nicht so oft. Wenn man spontan spricht, entwickelt man mündliche Sprache. Und bei vorbereitetem Sprechen schenkt man der Grammatik mehr Aufmerksamkeit. Deswegen sind die beiden Redensarten wichtig.
St17	Spontanes Sprechen wird geübt. Es trägt dazu bei, eine gute mündliche Sprache zu entwickeln.
St18	-
St19	Ab und zu wird spontanes Sprechen praktiziert. Öfter wird aber vorbereitetes Sprechen geübt. Die beiden Redensarten sind wichtig. Vorbereitetes Sprechen trainiert Memorieren, und spontanes Sprechen lässt alle gelernten Wörter aus dem Gedächtnis abrufen und anwenden sowie neue aus dem Kontext erschließen.

St20	-
St21	Spontanes Sprechen wird sehr selten praktiziert. Öfter sprechen wir vorbereitet. Ich tendiere eher zu spontanem Sprechen, denn dieses zeigt die realen Kenntnisse des Studierenden auf, und nicht, wie er sich vorbereitet, erzählt und vergessen hat.

Abbildung 88: Aussagen der Gruppe 2 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen

Hier kann man schlussfolgern, dass die meisten Befragten glaubten, dass in ihrem DaF-Unterricht vorbereitetes Sprechen häufiger trainiert wird. Mit einem solchen Zustand waren nicht alle Befragten einverstanden und forderten mehr spontanes Sprechen in ihrem DaF-Unterricht. Hieraus lässt sich Unzufriedenheit mit dem aktuellen Ablauf des DaF-Unterrichts seitens der Studierenden erkennen.

Zu den lehr- und lernkulturellen Faktoren der Gruppe 2 lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Die Studierenden dieser Gruppe meinten, dass ihnen die Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen vor deren Anwendung immer bewusst gemacht, dass korrekter Sprachgebrauch häufiger praktiziert, dass mündliche Fehler hauptsächlich sofort korrigiert, dass vorbereitetes Sprechen mehr geübt, und dass am häufigsten frontal und einzeln gearbeitet werden.

Die meisten Befragten waren damit einverstanden, dass in ihrem DaF-Unterricht Übungen zum korrekten Sprachgebrauch mehr Anwendung finden. Außerdem stimmten die Befragten mehrheitlich der Prozedur der sofortigen Fehlerkorrektur zu. Nur in Bezug auf die Platzierung der kognitiven Erarbeitungsphase und die Aufteilung von Sozialformen ließ sich eine geringe Unzufriedenheit seitens der Studierenden ermitteln. So befürworteten 50% der Befragten (St12, St18, St21) die vorherige Kognitivierung von sprachlichen Regelmäßigkeiten, die anderen Befragten (St16, St17, St19) unterstützten die nachherige Kognitivierung. Eine Befragte (St14) plädierte für beide Arten der Kognitivierung. Partner- und Gruppenarbeit (St15, St16, St17, St19, St21) schnitten in den Präferenzen der Befragten besser ab, wenn sie auch alle Sozialformen für wichtig hielten.

Lehr- und lernkulturelle Einflüsse der Gruppe 3

Kategorie „Sozialformen“

Bei der Analyse von Sozialformen wurde der Ist-Zustand ermittelt, während die Frage nach der Häufigkeit von Sozialformen in einer Unterrichtsstunde gestellt wurde. Bei der Ermittlung des Ist-Zustandes wurden die Antworten von sieben Befragten (St22-St28) herangezogen, deren prozentualen Angaben addiert und durch die Anzahl der Antworten dividiert. Es wurden folgende Durchschnittswerte festgestellt: Plenumsarbeit – 57,85%, Einzelarbeit – 55,83%, Frontalarbeit – 55,71%, Partnerarbeit – 40% und Gruppenarbeit – 24,28%. Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

Sozialformen	St22	St23	St24	St25	St26	St27	St28
Einzelarbeit	50%	60%	40%	100%	-	40%	45%
Partnerarbeit	40%	20%	30%	90%	10%	60%	30%
Gruppenarbeit	10%	10%	0%	80%	10%	40%	20%
Plenumsarbeit	10%	5%	100%	100%	50%	90%	50%
Frontalarbeit	30%	10%	50%	100%	40%	100%	60%

Abbildung 89: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 3 zu Sozialformen

Zwei Befragte (St22, St26) waren mit der Aufteilung von Sozialformen in ihrem DaF-Unterricht einverstanden. Vier weitere Befragte (St23-St25, St28) bevorzugten Partner- und Gruppenarbeit (St23), Partner- und Plenumsarbeit (St24), Gruppenarbeit (St25) sowie Einzel- und Partnerarbeit (St28). Sie nannten folgende Gründe: bessere Aneignung des Stoffes (St23), Erleben von realen Kommunikationssituationen (St25) und mündliche Produktion (St28). Eine Befragte (St27) nahm keine Stellung dazu. Die Aussagen der Befragten bestätigen diese Tatsache:

St22	Mit dieser Aufteilung von Sozialformen bin ich einverstanden.
St23	Ich denke, mehr Einzelarbeit soll zum Tragen kommen. Dennoch würde ich Partner- und Gruppenarbeit bevorzugen. Ich mag Dialoge und Gespräche führen, denn dies trägt dazu bei, dass ich mir den bearbeiteten Stoff besser aneignen kann.

St24	Ich würde Partner- und Plenumsarbeit bevorzugen. Jede von diesen Sozialformen soll in jeder Unterrichtsstunde zum Tragen kommen.
St25	Ich bevorzuge die Gruppenarbeit. Alle Sozialformen sollen abgewechselt werden, damit die Studierenden solche Situationen erleben können.
St26	Mir passt alles, jede Sozialform kommt genug zum Tragen.
St27	-
St28	Für mich sind Einzel- und Partnerarbeit am effektivsten, denn dadurch üben wir die mündliche Sprache. Diese Sozialformen sollen in jedem Deutschunterricht zum Tragen kommen, um ein besseres Ergebnis erlangen zu können.
St29	-

Abbildung 90: Aussagen der Gruppe 3 zu bevorzugten Sozialformen

Zusammenfassend lässt sich zu Sozialformen festhalten, dass von den Studierenden die Partner- und Gruppenarbeit bevorzugt wurden. Da in ihrem DaF-Unterricht Plenums-, Einzel- und Frontalarbeit am häufigsten angewendet würden, kann die Präferenz der Partner- und Gruppenarbeit als eine gewisse Unzufriedenheit mit dem tatsächlichen Unterricht seitens der Studierenden verstanden werden.

Kategorie „Fehlerkorrektur“

Drei Befragte (St23, St25, St27) versicherten, dass mündliche Fehler von ihrer Lehrkraft sofort verbessert werden. Die vier übrigen (St22, St24, St26, St28) äußerten sich dazu nicht. Eine Befragte (St23) stimmte der sofortigen Fehlerkorrektur zu und meinte, dass man sich dadurch die korrekte Variante besser merkt. Zwei andere Befragte (St22, St25) glaubten, dass man nur grobe Fehler sofort korrigieren soll. Was sie aber unter „grobe Fehlern“ verstehen, erklärten sie nicht. Drei weitere Befragte (St22, St25, St26) betonten, dass mündliche Fehler am Ende korrigiert werden sollen, weil man ansonsten den roten Faden verlieren kann. Zwei weitere Befragte (St24, St28) offenbarten, dass mündliche

Fehler beim spontanen Sprechen oder bei der Bearbeitung des neuen Stoffes sofort und beim Nacherzählen oder Berichten am Ende korrigiert werden sollen.

St22	Wenn der Fehler grob ist, kann die Lehrkraft sofort korrigieren, und wenn nicht, dann sollte man nach dem Gesagten verbessern.
St23	Wenn ich 1-2 Fehler produziert habe, dann kann mich die Lehrkraft nach dem Gesagten verbessern. Aber oft korrigiert mich die Dozentin sofort. Ich denke, genau so muss man machen. Denn in diesem Falle merke ich mir meinen Fehler sofort und werde diesen nicht mehr machen.
St24	Die Lehrkraft soll sofort korrigieren, wenn es sich um spontanes Sprechen oder eine neue Lexik oder Grammatik handelt. Und wenn es um das Nacherzählen des Textes geht, sollte man die sprechende Person nicht unterbrechen und alle Fehler notieren, die danach gemeinsam besprochen werden.
St25	In der Regel korrigiert die Lehrkraft sofort. Ich denke, dass man den Studenten bis zum Ende sprechen lassen soll und ihn danach korrigieren. Man kann seine Fehler im Plenum besprechen, damit diese nicht wieder auftauchen. Nur grobe Fehler sollen sofort korrigiert werden.
St26	Die Lehrkraft soll nach dem Gesagten korrigieren, denn ich kann z. B. den roten Faden verlieren und noch mehr Fehler produzieren.
St27	Wenn mir mündliche Fehler unterlaufen, korrigiert die Lehrkraft sofort. Wenn mich die Dozentin unterbricht, gerate ich meistens aus dem Konzept.
St28	Wenn der Fehler im Gespräch auftaucht, soll man diese sofort korrigieren. Wenn dies ein Bericht oder eine Nacherzählung ist, soll man am Ende korrigieren. Beim einfachen Sprechen stört eine solche Korrektur nicht, aber im zweiten Fall kann dies den Berichtenden verwirren.
St29	-

Abbildung 91: Aussagen der Gruppe 3 zur Fehlerkorrektur

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass die Befragten meinten, dass die von ihnen produzierten fehlerhaften mündlichen Äußerungen von ihrer DaF-Lehrkraft vorwiegend sofort verbessert werden. Abhängig von der Sprechsituation und Fehlerart plädierten die Studierenden mal für die Prozedur der vorherigen mal für die der nachfolgenden Fehler-

korrektur. Dies kann als eine gewisse Unzufriedenheit mit dem realen DaF-Unterricht ihrerseits wahrgenommen werden.

Kategorie „Korrekter und flüssiger Sprachgebrauch“

Sechs Befragte (St22, St23, St24, St25, St27, St28) gaben an, dass in ihrem DaF-Unterricht häufiger Übungen zum korrekten Sprachgebrauch gemacht werden. St26 machte keine Angaben dazu. Fünf davon (St22, St23, St26, St27, St28) befürworteten diese Vorgehensweise und meinten, dass man zunächst korrekt und danach flüssig sprechen lernen soll. Nur St24 unterstützte dies nicht und sagte, dass man Korrektheit und Flüssigkeit gleichmäßig praktizieren soll. St25 nahm keine Stellung dazu.

St22	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch, und ich bin damit einverstanden.
St23	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. In dieser Studienphase ist das richtig. Denn zunächst muss man lernen, Wörter und Sätze korrekt zu gebrauchen und danach die flüssige Sprache zu entwickeln.
St24	Meistens werden Übungen zum korrekten Sprachgebrauch gemacht. Man sollte 50% der Unterrichtszeit in Übungen zum korrekten und flüssigen Sprachgebrauch sowie 50% in das Erarbeiten des neuen Themas, die Kontrolle der Hausaufgaben und das Lesen investieren.
St25	Wir machen weniger Übungen zum flüssigen Sprachgebrauch als Übungen zum korrekten Sprachgebrauch, weil unsere Deutschkenntnisse nicht gut genug sind.
St26	Man soll in Übungen zum korrekten Sprachgebrauch mehr Zeit investieren als in Übungen zum flüssigen Sprachgebrauch. Für mich ist die Korrektheit vorrangig!
St27	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Ich glaube, dass man im 1. Studienjahr auf korrekte Aussprache und korrekten Gebrauch von Wörtern und nicht auf die Entwicklung von Flüssigkeit achten soll.
St28	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Und ich unterstütze dies völlig. Denn man kann ein schnelles Sprechtempo erst dann erreichen, wenn man gelernt hat, korrekt zu sprechen. In einer 90-minütigen Unterrichtseinheit sollte man dem korrekten Sprachgebrauch die größte Zeit widmen, und 20-25 Minuten sollte man in den flüssigen Sprachgebrauch investieren.

Abbildung 92: Aussagen der Gruppe 3 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch

Zusammenfassend lässt hier sich sagen, dass im untersuchten DaF-Unterricht korrekter Sprachgebrauch vorrangig trainiert wird. Damit waren die meisten Befragten grundlegend einverstanden.

Kategorie „Bewusstmachung“

Sechs Befragte (St23, St24, St25, St26, St27, St28) sagten, dass das neue grammatisch-lexikalische Material von Ihrer Lehrkraft vorwiegend vor dem Üben bewusst gemacht bzw. erklärt wird. Nur eine Befragte (St22) glaubte, dass dieses nicht immer bewusst gemacht wird. Zwei Befragte (St24, St25) waren mit der vorherigen Kognitivierung völlig einverstanden und betonten, dass man immer die entsprechenden Gebrauchsregeln kennen muss, um eine Aufgabe gezielt und korrekt ausführen zu können. Drei Befragte (St22, St23, St28) meinten, dass man nicht unbedingt Gebrauchsregeln kennen muss, weil die Vorgehensweise, bei welcher sprachliche Strukturen von den Studierenden selbständig erarbeitet werden, interessanter (St22) und effektiver ist (St23, St28). Die zwei restlichen Befragten (St26, St27) äußerten sich nicht dazu.

St22	Der neue grammatisch-lexikalische Stoff wird vor, während und nach dem Üben nicht immer bewusst gemacht. Auf eine solche Weise ist es manchmal interessanter, mit einem unbekannten Stoff zu arbeiten.
St23	Meistens erklärt uns die Deutschlehrerin den lexikalisch-grammatischen Stoff, und danach machen wir Übungen und festigen den neuen Stoff. Aber man muss nicht unbedingt die Regeln kennen, und diese Vorgehensweise ist auch gut. Dadurch kann man die Struktur selber erarbeiten, und wenn dies nicht geht, kann die Lehrkraft immer helfen. Ich denke, die beiden Vorgehensweisen sind effektiv.
St24	Der neue grammatisch-lexikalische Stoff wird von der Lehrkraft immer vor dem Üben erklärt. Wir müssen die entsprechenden Gebrauchsregeln vor dem Üben kennen. Denn wie kann ein Mensch eine Aufgabe ausführen, wenn er nicht weiß, was und wie er machen soll? Er wird einfach verwirrt sein.
St25	Die Regeln werden vor dem Üben bewusst gemacht, damit wir uns anhand der angeeigneten Kenntnisse vervollkommen und die Aufgabe lösen können. Es ist etwas ungewöhnlich, wenn man eine Aufgabe macht und diese nicht versteht sowie sich der Korrektheit seiner Antworten unsicher ist.

St26	Meistens wird uns die Regel vor dem Üben erklärt.
St27	Größtenteils erklärt die Lehrkraft die Regeln vor dem Üben. Aber wenn am Anfang der Übung ein Beispiel zur Ausführung gezeigt wird, dann arbeiten wir selbstständig.
St28	Immer vor dem Üben. Aber man könnte dies auch nach dem Üben machen. Denn dadurch lösen die Studierenden die Aufgabe selbstständig. Dies muss ab und zu trainiert werden.
St29	-

Abbildung 93: Aussagen der Gruppe 3 zur Bewusstmachung

Resümierend lässt sich hier sagen, dass im erforschten DaF-Unterricht die Gebrauchsregeln von neuen grammatisch-lexikalischen Strukturen primär vor dem Üben bewusst gemacht werden. Mit einem geringen Abstand (3 zu 2) unterstützten die Befragten jedoch die Prozedur der nachherigen Kognitivierung, was als eine gewisse Unzufriedenheit mit dem tatsächlichen DaF-Unterricht seitens der Studierenden interpretiert werden kann.

Kategorie „Spontanes und vorbereitetes Sprechen“

Zwei Befragte (St24, St25) konstatierten, dass spontanes Sprechen in ihrem DaF-Unterrichts selten trainiert wird. Eine Befragte (St27) gab jedoch an, dass spontanem Sprechen genug Platz eingeräumt wird. St23 meinte, dass beide Redensarten ausreichend geübt werden. Die drei anderen (St22, St26, St28) lieferten keine Schätzungen dazu. Keiner der Befragten äußerte sich zur bevorzugten Aufteilung des spontanen und vorbereiteten Sprechens in ihrem DaF-Unterricht. Dennoch waren fast alle Befragten (St23, St24, St25, St26, St28) der Auffassung, dass sowohl spontanes als auch vorbereitetes Sprechen wichtig sind und deswegen praktiziert werden sollen.

St22	Wenn spontanes Sprechen praktiziert wird, greifen wir auf unseren Wortschatz zurück. Damit können wir verfolgen, was wir noch zu bearbeiten brauchen.
St23	Ich denke, dass die beiden Redearten sehr wichtig sind. Wir machen alles mäßig.

St24	Manchmal werden wir nach dem Wetter gefragt. ☺ Spontanes Sprechen ist gut dafür, dass wir versuchen, passende Wörter und Synonyme zu finden sowie im Kopf Sätze zu bilden. Vorbereitetes Sprechen ist gut dafür, dass wir stehende Redewendungen lernen. Und dies ist für spontanes Sprechen sehr wichtig. Es ist alles miteinander verbunden.
St25	Die beiden Redearten sind wichtig. Bei uns wird mehr vorbereitetes Sprechen praktiziert.
St26	Im Deutschunterricht sollen sowohl spontanes als auch vorbereitetes Sprechen praktiziert werden. Spontanes Sprechen entwickelt das Denken in einer Fremdsprache, und vorbereitetes Sprechen zeigt das grammatische Können.
St27	Im Deutschunterricht wird spontanes Sprechen etwa Berichte über Familie, Urlaub, Hobbys usw. praktiziert. Dadurch wird das Material, insbesondere Wortschatz und Satzaufbau, tiefer verarbeitet.
St28	Spontanes Sprechen ist sehr nützlich, denn dies ermöglicht uns, korrekte Sätze ohne Vorbereitung zu produzieren, schnell zu sprechen und alles zu verstehen. Vorbereitetes Sprechen befähigt uns, sich selbst noch einmal zu kontrollieren und seine Mängel mithilfe eines Buches, Wörterbuches oder Nachschlagewerkes zu beseitigen.
St29	-

Abbildung 94: Aussagen der Gruppe 3 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen

Abschließend kann man hier sagen, dass im gegebenen DaF-Unterricht vorbereitetes Sprechen öfter praktiziert wird. Da die Studierenden für die Förderung beider Redensarten plädierten, kann dies als Unzufriedenheit mit dem aktuellen Zustand ihres DaF-Unterrichts begriffen werden.

Zu den lehr- und lernkulturellen Faktoren der Gruppe 3 lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnisse festhalten: Die Studierenden dieser Gruppe meinten, dass ihnen die Regelmäßigkeiten von sprachlichen Strukturen vor deren Anwendung meistens bewusst gemacht, dass korrekter Sprachgebrauch mehr geübt, dass mündliche Fehler primär sofort korrigiert, dass vorbereitetes Sprechen öfter trainiert, und dass häufiger im Plenum, einzeln und frontal gearbeitet werden.

Fast alle Befragten äußerten sich für den Vorrang des korrekten Sprachgebrauchs in ihrem DaF-Unterricht. Dennoch waren sie der Platzierung der Erarbeitungsphase, der Prozedur der Fehlerkorrektur und der Aufteilung von Sozialformen gegenüber kritisch sowie äußerten ihre Unzufriedenheit diesbezüglich. So wurde von den Studierenden die nachherige Bewusstmachung (St22, St23, St28) der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen etwas mehr unterstützt als die vorherige (St24, St25). Dazu zog die Mehrheit der Befragten der vorherigen (St23) eine nachfolgende Fehlerkorrektur (St22, St25, St26) vor. Außerdem wurden von den Studierenden eher die Partner- und Gruppenarbeit (St23, St24, St25, St28) präferiert, wenn sie auch die Wichtigkeit aller Sozialformen unterstrichen. Niemand von den Befragten nahm zur Gewichtung zwischen vorbereitetem und spontanem Sprechen Stellung. Die Befragten sagten lediglich aus, dass beide Redeformen geübt werden sollen.

Lehr- und lernkulturelle Einflüsse der Gruppe 4

Kategorie „Sozialformen“

Wie bei den anderen Gruppen wurde die Frage nach der Anwendung von Sozialformen in einer Unterrichtsstunde gestellt, woraus der Ist-Zustand ermittelt wurde. Dabei wurden die Antworten von zwei Befragten (St32, St37) herangezogen, deren prozentualen Angaben addiert und durch die Anzahl der Antworten dividiert. St31 beantwortete diese Frage nicht. Da St36 überall gleiche Werte (50%) angegeben hat, wird davon ausgegangen, dass diese nicht wahrheitsgemäß waren und daher nicht ausgewertet werden. Die Durchschnittswerte für die Sozialformen verteilten sich also folgenderweise: Frontalunterricht – 97,5%, Partnerarbeit – 80%, Einzelarbeit – 77,50%, Gruppenarbeit – 60% und Plenum – 52,5%. Die Werte fallen so hoch aus, weil nur zwei Antworten ausgewertet wurden. Die Aussagen der Befragten reflektieren dieses Verhältnis:

Sozialformen	St31	St32	St36	St37
Einzelarbeit	-	85%	-	70%
Partnerarbeit	-	80%	-	80%
Gruppenarbeit	-	70%	-	50%
Plenumsarbeit	-	75%	-	30%
Frontalarbeit	-	95%	-	100%

Abbildung 95: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 4 zu Sozialformen

St32 bevorzugte Partner- und Gruppenarbeit und St37 Einzel- und Partnerarbeit. Generell plädierte St31 für mehr kommunikative Sozialformen. St32 begründete ihre Auswahl damit, dass ihr solche Übungsformen gefallen. St37 meinte, dass Einzel- und Partnerarbeit selbständiges Denken fördert. St36 äußerte sich dazu nicht. Die Aussagen der Befragten bestätigen diesen Sachverhalt:

St31	Man sollte mehr auf Deutsch kommunizieren.
St32	Mir gefallen Partner- und Gruppenarbeit. Darum möchte ich mehr so arbeiten.
St36	-
St37	Ich würde Einzel- und Partnerarbeit im Deutschunterricht bevorzugen, denn diese wirken auf selbstständiges Denken mehr ein.

Abbildung 96: Aussagen der Gruppe 4 zu bevorzugten Sozialformen

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass im erforschten DaF-Unterricht die Frontalarbeit am häufigsten ist. Da die Befragten eher partner- und gruppenbezogene Sozialformen präferierten, kann dies als eine gewisse Unzufriedenheit seitens der Studierenden mit dem aktuellen Ablauf ihres Unterrichts gewertet werden.

Kategorie „Fehlerkorrektur“

Zwei Befragte (St36, St37) sagten aus, dass ihre DaF-Lehrkraft mündliche Fehler sofort korrigiert. Zwei übrige Befragte (St31, St32) äußerten sich nicht dazu. Dabei meinte St32,

dass ihre mündlichen Fehler lieber am Ende korrigiert werden sollten. Ihre Meinung dazu begründete sie jedoch nicht. St37 plädierte für eine sofortige Fehlerkorrektur von Intonationsfehlern und für eine nachfolgende von grammatischen Fehlern. St31 und St36 äußerten diesbezüglich keine Wünsche. Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

St31	-
St32	Ich denke, die Dozentin soll meine Fehler am Ende korrigieren.
St36	Mündliche Fehler werden von unserer Dozentin immer sofort korrigiert.
St37	Unsere Dozentin korrigiert mündliche Fehler immer sofort. Ich denke, dass Intonationsfehler sofort korrigiert werden sollen, damit sich der Student merken kann, wie die richtige Variante lautet. Nach dem Sprechen sollen grammatische Fehler korrigiert werden.

Abbildung 97: Aussagen der Gruppe 4 zur Fehlerkorrektur

Die Befragten bestätigten damit, dass ihre mündlichen Fehler von der Lehrkraft vorwiegend sofort korrigiert werden. Dennoch wünschten sich die Studierenden eher eine nachherige Fehlerkorrektur, was als Unzufriedenheit mit dem tatsächlichen DaF-Unterricht verstanden werden kann.

Kategorie „Korrektur und flüssiger Sprachgebrauch“

Drei Befragte (St32, St36, St37) sagten aus, dass in ihrem DaF-Unterricht Übungen zum korrekten Sprachgebrauch häufiger gemacht werden. Eine Befragte (St31) nahm keine Stellung dazu. St32 und St37 unterstrichen die Wichtigkeit der Anwendung der Übungen zum korrekten und flüssigen Sprachgebrauch im Unterricht. St31 und St36 äußerten sich nicht dazu. Die Aussagen der Befragten bestätigen diese Tatsache:

St31	-
St32	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch. Man muss alles verbinden, d. h. 50% für Übungen zum korrekten und 50% für Übungen zum flüssigen Sprachgebrauch.

St36	Übungen zum korrekten Sprachgebrauch.
St37	Im Deutschunterricht werden Übungen zum korrekten Sprachgebrauch häufiger gemacht. Ich denke, man sollte sowohl Übungen zum korrekten als auch Übungen zum flüssigen Sprachgebrauch bearbeiten, denn somit wird die Abwechslung im Unterricht ermöglicht.

Abbildung 98: Aussagen der Gruppe 4 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch

Resümierend lässt sich schlussfolgern, dass im untersuchten DaF-Unterricht vorwiegend korrekter Sprachgebrauch trainiert wird. Da sich die meisten Befragten zumindest eine 50/50 Aufteilung von Übungen zum korrekten und flüssigen Sprachgebrauch wünschten, kann dies als tendenzielle Unzufriedenheit mit dem aktuellen DaF-Unterricht seitens der Studierenden gefasst werden.

Kategorie „Bewusstmachung“

Zwei Befragte (St32, St37) waren der Meinung, dass ihnen die Gebrauchsregeln der zu implementierenden sprachlichen Strukturen von ihrer Deutsch-Lehrkraft grundsätzlich bewusst gemacht werden. Eine Befragte (St36) meinte, dass die Regelvermittlung differenziert abläuft. Eine Befragte (St31) beantwortete die Frage zu bewusstmachenden Verfahren nicht. Dabei unterstützte eine Befragte (St32) die Prozedur der vorherigen Bewusstmachung. Drei weitere Befragte (St31, St36, St37) lieferten keine Bewertung der vorherigen Kognitivierungsverfahren.

St31	-
St32	Der neue grammatisch-lexikalische Stoff wird immer bewusst gemacht. Es ist sehr wichtig, Gebrauchsregeln zu kennen.
St36	Unterschiedlich.
St37	Der neue grammatisch-lexikalische Stoff wird größtenteils bewusst gemacht.

Abbildung 99: Aussagen der Gruppe 4 zur Bewusstmachung

Resümierend lässt sich hier sagen, dass im erforschten DaF-Unterricht die Gebrauchsregeln der anzuwendenden sprachlichen Strukturen vor ihrem Einüben immer bewusst gemacht werden. Eine Befragte (St32), die sich dazu geäußert hat, schätzte die vorherige Kognitivierung positiv ein.

Kategorie „Spontanes und vorbereitetes Sprechen“

Zwei Befragte (St32, St37) glaubten, dass spontanes Sprechen in ihrem DaF-Unterricht nicht so oft praktiziert wird wie vorbereitetes Sprechen. Zwei Befragte (St31, St36) nahmen keine Stellung dazu. St32, St36 und St37 meinten, dass die beiden Redensarten in ihrem DaF-Unterricht unbedingt gefördert werden sollen, weil sie äußerst wichtig sind. St31 lieferte keine Antwort dazu. Die Aussagen der Befragten belegen diesen Sachverhalt:

St31	-
St32	Spontanes Sprechen wird nicht immer geübt. Man sollte 50% in vorbereitetes und 50% in spontanes Sprechen investieren.
St36	Die beiden sind wichtig.
St37	Spontanes Sprechen wird im Deutschunterricht nicht oft praktiziert. Vorbereitetes Sprechen trainiert mehr das Gedächtnis, und spontanes Sprechen entwickelt die Sprechfähigkeit. Ich denke, dass die beiden Redearten wichtig sind.

Abbildung 100: Aussagen der Gruppe 4 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen

Hier kann schlussfolgert werden, dass im gegebenen DaF-Unterricht vorbereitetes Sprechen mehr geübt wird. Die meisten Befragten kritisierten jedoch diese Tatsache und setzten sich für die Förderung des spontanen und vorbereiteten Sprechens ein.

Zu den lehr- und lernkulturellen Faktoren der Gruppe 4 lässt sich festhalten, dass dies keine repräsentativen Daten der Gruppe sind, weil nur vier von fünfzehn Studierenden den Fragebogen 1 dazu ausfüllten. Die vier Befragten gaben an, dass ihnen die Regelmäßigkeiten von sprachlichen Strukturen vor deren Anwendung vorwiegend

bewusst gemacht, dass korrekter Sprachgebrauch mehr gefördert, dass mündliche Fehler grundsätzlich sofort korrigiert, dass vorbereitetes Sprechen häufiger praktiziert, und dass mehr frontal gearbeitet wird.

Die vorherige Bewusstmachung wurde von den Befragten grundsätzlich befürwortet.²¹⁴ In Bezug auf die Gewichtung zwischen korrektem und flüssigem Sprachgebrauch, vorbereitetem und spontanem Sprechen sowie der vorherigen und nachherigen Fehlerkorrektur respektive der angewendeten Sozialformen ließ sich eine klare Unzufriedenheit seitens der Studierenden erkennen. So plädierten die Befragten für eine gleichmäßige Aufteilung der Übungen zum korrekten und flüssigen Sprachgebrauch (St32, St37) sowie zum vorbereiteten und spontanen Sprechen (St32, St36, St37). Außerdem äußerten sich die meisten Studierenden für eine nachfolgende Fehlerkorrektur (St32)²¹⁵ und bevorzugten die Partner- und Gruppenarbeit (St31, St32, St37).

Resümierend lässt sich Folgendes sagen: Die Studierenden aller vier Gruppen waren sich einig, dass ihnen die Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen vor deren Anwendung grundsätzlich bewusst gemacht, dass korrekter Sprachgebrauch häufiger als flüssiger praktiziert, dass mündliche Fehler hauptsächlich sofort korrigiert, dass vorbereitetes Sprechen mehr als spontanes trainiert, und dass meistens frontal gearbeitet wird. Die meisten Studierenden waren mit der vorherigen Bewusstmachung (St1, St2, St4, St5, St6, St7, St8, St9, St10, St12, St18, St21, St24, St25) und der Dominanz der Förderung des korrekten Sprachgebrauchs (St6, St8, St12, St17, St18, St19, St21, St22, St23, St26, St27, St28) in ihrem DaF-Unterricht einverstanden. Dennoch wurden die Prozedur der vorherigen Fehlerkorrektur, der Vorrang der Übungen zum vorbereiteten Sprechen und der häufigste Einsatz der Frontalarbeit stark kritisiert. So plädierten die meisten Studierenden für die nachfolgende Fehlerkorrektur (St6, St7, St17, St19, St22, St25, St26, St32), für mehr spontanes Sprechen (St4, St6, St7, St10, St16, St19, St21, St32, St36, St37) sowie für partner- und gruppenbezogene Sozialformen (St4, St6, St15, St16, St17, St19, St21, St23, St24, St25, St28, St31, St32, St37). Die Diskrepanzen zwischen dem

²¹⁴ Es ist jedoch zu betonen, dass nur eine Person (St32) zu Präferenzen hinsichtlich der Prozedur der vorherigen und nachherigen Kognitivierung von Gebrauchsregeln Stellung nahm.

²¹⁵ Wie bei der vorherigen und nachherigen Kognitivierung äußerte sich nur diese Person dazu.

tatsächlichen und gewünschten Ablauf des universitären DaF-Unterrichts sind als Ausdruck der Unzufriedenheit seitens der Studierenden zu verstehen.

4.4.3.3 Ergebnisse zu den lehr- und lernkulturellen Faktoren im universitären DaF-Unterricht

Aufgrund der durchgeführten Interviews mit den Lehrenden und der schriftlichen Befragungen der Studierenden lassen sich im ukrainischen universitären DaF-Unterricht des ersten Studienjahres folgende Kernkategorien entwickeln, die als Ergebnisse von lehr- und lernkulturellen Faktoren fungieren:

Ergebnis 1: explizites bzw. kognitives Lernen

Angesichts der Auffassungen der Lehrenden verläuft die Vermittlung des Deutschen als Erst- und Zweitfremdsprache in den vier Gruppen des ersten Studienjahres in der Regel explizit bzw. kognitiv. Dies bedeutet, dass das neue grammatische Material überwiegend deduktiv präsentiert sowie die Regelmäßigkeiten von neuen sprachlichen Strukturen vor ihrer Implementierung meistens erklärt bzw. bewusst gemacht werden. Neben der bewussten Vermittlung werden neue sprachliche Strukturen ebenso bewusst angewendet. Dabei wird die Methode der vorherigen Bewusstmachung von den meisten Studierenden unterstützt. Daher kann man nur von kognitivem Lernmodell im Sinne von Anderson sprechen, nach welchem Automatisierung als Einübung in bewusst gemachte Regeln gilt.

Ergebnis 2: Korrektheit kommt vor Flüssigkeit

Im universitären DaF-Unterricht gestaltet sich laut den Lehrenden der Lernweg von Korrektheit zur Flüssigkeit. Dies impliziert, dass im Grundstudium korrekter Sprachgebrauch und im Hauptstudium flüssiger Sprachgebrauch das oberste Ziel seien. Daher kann man davon ausgehen, dass die Lehrkräfte im DaF-Unterricht des ersten Studienjahres viele Fehlerkorrekturen vornehmen müssen und Flüssigkeit kaum gefördert wird.

Mit dem Vorrang der Förderung des korrekten Sprachgebrauchs war die Mehrheit der Studierenden einverstanden.

Ergebnis 3: Kontrollarbeiten in Wortschatz und Grammatik sind übliche Testformate

Laut den Lehrenden werden die Kenntnisse der Studierenden vorwiegend in Wortschatz und Grammatik getestet. Dies geschieht in Form von schriftlichen Kontrollarbeiten etwa Übersetzungen und Diktaten sowie in Form von mündlichen Befragungen. Die Tests in den vier Grundfertigkeiten wie Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören werden seltener durchgeführt. Dies erklärt sich dadurch, dass der universitäre DaF-Unterricht nicht die Entwicklung von Kompetenzen, sondern die Vermittlung des fremdsprachlichen Materials zum Hauptziel hat.

Ergebnis 4: führende Rolle des Lehrers

Die Rollen zwischen den Lehrenden und den Studierenden sind klar definiert. Dies setzt voraus, dass die Lehrenden das Unterrichtsgeschehen komplett selbst gestalten und die Studierenden nur die Anweisungen der Lehrkraft befolgen müssen. In diesem Falle kann die Rede ausschließlich von der führenden Rolle der Lehrkraft und der ausführenden Rolle der Studierenden sein.

Ergebnis 5: vorbereitetes Sprechen wird häufiger praktiziert als spontanes Sprechen

Da laut den Lehrenden die Förderung des korrekten Sprachgebrauchs den Kern des universitären DaF-Unterrichts des ersten Studienjahres bilden soll, wird vorbereitetes Sprechen mehr und spontanes Sprechen weniger praktiziert. Denn beim spontanen Sprechen sei die Gefahr viel größer, dass die Studierenden fehlerhafte Aussagen bilden und sich dadurch den sprachlichen Stoff fehlerhaft aneignen können. Der Dominanz der Übungen zum vorbereiten Sprechen waren jedoch die meisten Studierenden kritisch gegenüber eingestellt und plädierten für die Beachtung des spontanen Sprechens in ihrem DaF-Unterricht. Diese Diskrepanz ist als eine gewisse Unzufriedenheit mit der

Gewichtung zwischen dem vorbereiteten und spontanen Sprechens seitens der Studierenden zu fassen.

Ergebnis 6: Frontalarbeit ist die verbreitetste Sozialform

Obwohl die Lehrenden und die Studierenden angaben, dass in ihrem DaF-Unterricht auch kommunikativ und interaktiv gearbeitet wird, kommt die Frontalarbeit am häufigsten zum Einsatz. Die Gründe dafür sind die führende Rolle der Lehrkraft, die Fixierung auf die Stoffvermittlung und die Einrichtung der Seminarräume. Das Vorherrschen des Frontalunterrichts kritisierten fast alle Studierenden und setzten sich für partner- und gruppenbezogene Übungsformen ein. Dies zeugt von großer Unzufriedenheit mit den angewendeten Sozialformen seitens der Studierenden.

In Bezug auf die zentrale Fragestellung des zweiten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.1.1) lässt sich schlussfolgern, dass seitens der Lehrenden und der Studierenden keine Akzeptanz zur Flüssigkeitsförderung mittels der beispielbasierten Automatisierung vorhanden sein kann. Denn die universitären Lehr- und Lernziele wie kognitives Lernen, korrekter Sprachgebrauch und Wissensvermittlung sowie Förderung vorbereiteten Sprachgebrauchs, Durchführung von Kontrollarbeiten in Lexik und Grammatik, führende Rolle der Lehrkraft mit der Frontalarbeit als Konsequenz der Unterrichtsziele widersprechen den Kriterien der beispielbasierten Automatisierungsübungen (vgl. Kapitel 1.3.2.3). Dadurch erklärt sich die kritische Einstellung der meisten Forschungsteilnehmern zur beispielbasierten Automatisierung (vgl. Kapitel 4.4.4, 4.5).

4.4.4 Auswertung der Auffassungen der Forschungsbeteiligten zum regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion

Zweck dieses Unterkapitels ist es, die Auffassungen der Forschungsbeteiligten, d. h. der Lehrenden und der Studierenden, zum beispielbasierten Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion zu analysieren. Dadurch wird die Beantwortung der

Fragestellungen der Arbeit vorbereitet. Dabei werden die Auffassungen der Lehrenden anhand der Kategorien etwa erste Eindrücke von beispielbasierter Automatisierung, von Automatisierung zur Bewusstmachung, Motivation, Interesse und Lernfortschritte bei den Studierenden respektive Zukunftschancen der beispielbasierten Automatisierung in der ukrainischen Bildungslandschaft herangezogen. Die Auffassungen der Studierenden werden anhand der Kategorien wie von Automatisierung zur Bewusstmachung sowie vorherige und nachherige Kognitivierung ausgewertet. Die Kategorien ergeben sich aus den Fragen des Leitfadenterviews 2 und des Fragebogens 2 des zweiten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.3.3, 3.2.3.4).

4.4.4.1 Auswertung der Auffassungen der Lehrenden zur beispielbasierten Automatisierung

Kategorie „Erste Eindrücke von beispielbasierter Automatisierung“

Die ersten Eindrücke der beispielbasierten Automatisierung seitens der Befragten waren grundsätzlich kritisch. LK10 meinte, dass dieses Verfahren eher für Sprachschulen bzw. -kurse und nicht für die Fremdsprachenfakultät passend sei. Die Einstellung der LK10 dazu änderte sich während der gesamten Studienrealisierung nicht. LK11 wollte aufgrund der Beobachtung einer Unterrichtsstunde keine Beurteilung dieses Verfahrens abliefern. Dennoch stellte sie fest, dass ein solches Verfahren im universitären DaF-Unterricht nicht praktiziert wird. LK1 beantwortete diese Frage nicht. Die Aussagen der Befragten belegen diese Tatsache:

LK1	-
LK10	Meine ersten Eindrücke würde ich wie folgt beschreiben: Wie kann eine unbewusste Automatisierung ohne detaillierte Erklärungen von grammatischen Erscheinungen an der Fakultät für Fremdsprachen funktionieren? Der erste Gedanke war, dass diese Methode nicht für die Fremdsprachenfakultät, sondern für Sprachschulen geeignet ist. Während der Unterrichtsbeobachtung hat sich meine Einstellung zur unbewussten Automatisierung nicht geändert. Ich bin nach wie vor der Meinung, dass diese Methode eher für Sprachschulen geeignet ist. Nur einige Elemente der dargestellten Übungen können im universitären Unterricht angewendet werden.

LK11	<p>Ich habe bemerkt, dass die von dir im Unterricht angewendeten Arbeitsformen für die Studierenden ungewöhnlich waren. Ob dies gut oder schlecht war, kann ich anhand einer beobachteten Unterrichtsstunde nicht beurteilen. Wir sind jedoch an eine andere Unterrichtskultur gewöhnt.</p> <p>Solch eine Vorgehensweise wird bei uns nicht praktiziert. Da unsere Studierenden keine Gelegenheit haben, im Alltag Deutsch zu sprechen, wird die meiste Zeit im Unterricht für das Erläutern von komplizierten Momenten der deutschen Sprache aufgewendet.</p>

Abbildung 101: Aussagen der Lehrenden zu ersten Eindrücken von beispielbasierter Automatisierung

Da die Vermittlung von fundierten Grammatik- und Wortschatz-Kenntnissen und nicht die Aneignung von notwendigen Sprachsegmenten bzw. Aussagen (siehe dazu Gatbonton & Segalowitz 2005: 328 und Kapitel 1.2.2.3) den Kern des universitären DaF-Unterrichts von LK10 und LK11 bilden, lässt sich zusammenfassend sagen, dass die ersten Eindrücke von beispielbasierten Automatisierungsübungen seitens der interviewten Lehrkräfte eher negativ waren.

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

LK10 und LK11 äußerten sich gegen die Idee der Verschiebung der kognitiven Erarbeitungsphase in beispielbasierten Automatisierungsübungen. LK10 betonte, dass die Studierenden während der Realisierung von solchen Übungen viele grammatische Fehler machten. Und wenn diese von der Lehrkraft grundsätzlich nicht korrigiert werden dürfen, können sich bei den Studierenden falsche Automatismen herausbilden. Als negativ bewertete LK10 ebenso die Tatsache, dass ein solches Verfahren keine ganzheitliche Wahrnehmung einer grammatischen Erscheinung ermöglicht sowie nicht deren Gesetzmäßigkeit erklärt. LK10 sonderte jedoch zwei positive Momente bei den beispielbasierten Automatisierungsübungen aus: Die Studierenden haben keine Hemmungen, sich inkorrekt zu äußern, und erhöhen dadurch ihre Selbstwertschätzung als Fremdsprachenlerner.

LK11 vertrat die Meinung, dass man den neuen Stoff zunächst erklären und erst danach Übungen dazu machen soll, und dass die bewusste Informationsverarbeitung und -anwendung sinnvoller ist als Lernen von Formeln. Außerdem wies LK11 darauf hin, dass die deduktive Grammatikvermittlung für eine nichtsprachliche Umgebung besser ist als die induktive. Problematisch sah sie auch die Tatsache, dass die Studierenden nach der Realisierung des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens die grammatische Regel nicht verstanden und ihr diese nicht erklären konnten. Genau das sollen sie laut LK11 als zukünftige Fremdsprachenlehrende machen können. Außerdem erwähnte LK11 den Zeitfaktor und meinte, dass sie nicht so viel Zeit hat, um sprachliche Strukturen erstmals anwenden zu lassen und danach deren Gebrauchsregeln zu erklären. LK1 äußerte sich nicht dazu.

LK1	-
LK10	<p>Die Anwendung einer lexikalisch-grammatischen Struktur, ohne dass diese vorher erklärt oder bewusst gemacht wurde, schätze ich nicht als methodisch gut gelungen ein. Während der Realisierung dieser Übungen werden von den Studierenden viele Fehler gemacht, und wenn die Lehrkraft sie nicht verbessert, dann verstehen die Studierenden nicht, wie die richtige Variante lautet.</p> <p>Es gibt einige Gründe, warum diese Methode nicht angewendet werden soll:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grammatisches Material wird geteilt präsentiert, was die Ganzheit der Wahrnehmung einer grammatischen Erscheinung stört; • Unbewusste Automatisierung erklärt nicht die Natur und Gesetzmäßigkeiten einer grammatischen Erscheinung; • Keine Korrekturen in Automatisierungsübungen führen zu einer lange andauernden falschen Anwendung einer lexikalisch-grammatischen Konstruktion. <p>Angstabbau, inkorrekt zu sprechen, und die Erhöhung der Selbstwertschätzung bei den Studierenden halte ich bei dieser Methode für vorteilhaft.</p>
LK11	<p>Ich denke, die Studierenden werden nicht verstehen, warum man „haben“ und warum man „sein“ gebraucht. Und am Ende müssen wir dies wieder bearbeiten und erklären, warum z. B. hier Perfekt mit „haben“ gebraucht wird. Wir haben nicht so viel Zeit, um das Thema erstmals anzuwenden und danach dieses wieder zu bearbeiten. Unser Lehrprogramm sieht so was nicht vor. In Bezug auf meine Erfahrung ist diese Vorgehensweise für unsere Studierenden schwieriger. Nach dieser Methode sollen sie bestimmte Klischees gebrauchen und verstehen nicht, warum das so ist. Sie werden Fehler machen. Ich will zuerst erklären, wie man dies macht, und erst danach soll das gemacht werden. Ich bin dagegen, wenn</p>

	<p>man etwas, ohne nachzudenken, wiederholt. Sie verstehen nicht, wo „gemacht“ herkommt und wie dies gebildet wird. Warum z. B. „gemacht“, aber „telefoniert“. Sie würden dann „getelefoniert“ gebrauchen. Sie werden sich Fragen stellen, warum man so sagt. Wenn man danach korrigiert und jeden Fall extra erklärt, wird dafür viel Zeit verschwendet. Daher ist es sinnvoller, alles sofort zu erklären. Hier wird eine induktive Vorgehensweise angewendet, und ich bevorzuge eine deduktive. Die Studierenden sind auch daran gewöhnt und in unseren Gegebenheiten bringt dies bessere Ergebnisse.</p> <p>Da sich die Studierenden nicht in einer sprachlichen Umgebung befinden, müssen sie sich viel merken. Wenn sie nach einer solchen Vorgehensweise dazu noch Klischees lernen sollen, die keine <i>Cliches</i> sind, dann ist es schwierig und zu viel. Sie müssen sowieso stehende Redewendungen, Sprüche, Wörter und Grammatik lernen. Das ist zu viel für das Gedächtnis. Und ich finde es zwecklos, dass man dazu das lernen muss, was man bewusst erfassen kann. Ich verstehe nicht, warum man „habe ... gemacht“ lernen muss, wenn man weiß, dass das Verb „machen“ transitiv ist. Sie müssen das nicht als <i>Cliche</i> lernen, sie werden wissen, wie es zu bilden und zu gebrauchen ist.</p>
--	---

Abbildung 102: Aussagen der Lehrenden zur Übungsphilosophie von Automatisierung zur Bewusstmachung

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass die Interviewten für eine umgekehrte Reihenfolge des Lernens, d. h. von der Bewusstmachung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen zu deren Automatisierung plädierten. Denn die Korrektheits- und Regel-fixierung, Fokus auf *forms* sowie die bewusste Vermittlung und Anwendung von sprachlichen Erscheinungen stehen im Mittelpunkt des universitären DaF-Unterrichts der Befragten.

Kategorie „Motivation, Interesse und Lernfortschritte bei den Studierenden“

Alle drei Befragten glaubten, dass die Studierenden motiviert und interessiert waren, weil der Einsatz von neuen Lehrkräften immer nützlich ist (LK11), und dass mein Einsatz den eintönigen Unterricht zum Eindrillen von Wortschatz und Grammatik revitalisierte (LK10). Dennoch betonten LK1 und LK10 die Tatsache, dass bei der anschließenden Kontrolle viele Studierende das bearbeitete Material mit groben grammatischen Fehlern praktisch umsetzten. Zu bemerken ist aber, dass LK1 eine Übersetzung und LK10 ein

Übersetzungsdiktat als Test implementierten. Bei den von mir realisierten mündlichen Tests konnten nur bei einigen Studierenden grammatische Fehler konstatiert werden. Dies erklärt sich durch das Testformat, denn man soll das Material in der Form testen, in welcher dieses vermittelt wurde (vgl. Neuner 1991e: 177). LK11 führte keinen Test durch und meinte, dass sie beispielbasierte Automatisierungsübungen nur zur Abwechslung implementieren würde. Diese Behauptung zeugt jedoch von keiner großen Begeisterung.

LK1	Diejenigen Studenten, die motiviert und interessiert waren, hatten auch Lernerfolge zu verzeichnen. Dennoch sind unsere Studenten zu sehr „frontal“ orientiert, um auf einmal umgeschult zu werden.
LK10	Ich denke, dass der Unterricht nach dieser Methode den Studierenden insgesamt gefallen hat. Denn das war eine frische Note in unserem eintönigen Unterricht, in dem den Studierenden Grammatik und Lexik eingedrillt werden. Sie waren interessiert und motiviert. Leider haben die Kontrollaufgaben gezeigt, dass sich die meisten Studierenden (mehr als 50%) das Material nicht angeeignet haben und dieses mit groben Fehlern praktisch umsetzten.
LK11	Natürlich haben die Studierenden etwas gelernt, und sie waren auch motiviert und interessiert. Diese Übungen kann man zur Abwechslung anwenden. Aber ich denke nicht, dass die Studierenden solche Vorgehensweisen jede Unterrichtsstunde gerne hätten. Der Einsatz von neuen Lehrkräften ist für die Studierenden immer interessant. Denn jeder Mensch ist eine andere Persönlichkeit, eine andere Individualität. Daher ist es nützlich, eine andere Lehrkraft zu erleben.

Abbildung 103: Aussagen der Lehrenden zu Motivation, Interesse und Lernfortschritten bei den Studierenden

Obwohl die Studierenden im Rahmen der Untersuchung motiviert und interessiert waren sowie manche davon auch Lernfortschritte gemacht haben, so die Lehrkräfte, traten bei den meisten Studierenden bei der Realisierung von schriftlichen Tests grammatikalische Fehler zum gelernten Thema auf. Dies bestätigte die Erwartungen der Lehrenden in Bezug auf die Effizienz der beispielbasierten Automatisierung im universitären Kontext.

Kategorie „Zukunftschancen der beispielbasierten Automatisierung in der ukrainischen Bildungslandschaft“

Alle drei Befragten äußerten ihren Zweifel an der Verwertbarkeit von beispielbasierten Automatisierungsverfahren für den universitären DaF-Unterricht.²¹⁶ So vertrat LK10 die Meinung, dass dieses Verfahren für Fremdsprachenfakultäten und -hochschulen nicht geeignet sei, weil dadurch theoretische Kenntnisse in Grammatik nicht systematisch vermittelt sowie Fehler bei der Einübung ignoriert werden. LK11 unterstrich die Spezifik der Ausbildung und meinte, dass sich zukünftige Lehrende für Fremdsprachen in der Terminologie und Theorie auskennen sollen, um ihren Schülern Regeln erklären zu können. Und gerade dieser Aspekt wird bei der beispielbasierten Automatisierung außer Acht gelassen. Dazu berücksichtigt dieses Verfahren laut LK11 nicht die Natur der Ausgangssprache, nach welcher sprachliche Strukturen zuerst in der Muttersprache und erst danach in der Fremdsprache behandelt werden sollen.

Nur einige Übungen der Einführungs- und Festigungsphase würden die Befragten in ihrem DaF-Unterricht gerne anwenden. Beispielhaft würde LK10 die Einführungsphase des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens implementieren. Dann würde sie das Material erklären bzw. bewusst machen. Danach würde sie die vorgeschlagenen beispielbasierten Automatisierungsübungen anwenden lassen. Weiterhin würde sie die Grammatik-Übersetzungsmethode mit kommunikativen Aspekten verbinden. LK11 würde z. B. auf die Festigungsphase zurückgreifen, aber sie aufgrund des früher gelernten Wortschatzes und anhand von mehreren Beispielen unbedingt erweitern.

Obwohl die Befragten das beispielbasierte Automatisierungsverfahren für den DaF-Unterricht an ihrer Institution mit Skepsis betrachteten, räumten sie jedoch seine Eignung für andere Gegebenheiten ein. So hielt LK1 dieses Verfahren für vorteilhaft, wenn man sich in einer sprachlichen Umgebung befindet und die deutsche Sprache im Alltag gebrauchen kann. Für die Grund- und Mittelschule (LK10, LK11), in welcher man sich

²¹⁶ LK1 zweifelte generell daran, ob assoziative Automatisierung in einer nicht sprachlichen Umgebung realistisch sei.

sprachliche Erscheinungen noch nicht ganzheitlich aneignen kann, für Sprachschulen und -kurse (LK10, LK11), in welchen die Teilnehmer eine Fremdsprache schnell sprechen lernen und Sprechhemmungen abbauen wollen, sowie für den Privatunterricht (LK11), in welchem Kommunikation in der Regel vorrangig ist, sei dieses Verfahren geeignet.

LK1	<p>Die Grammatik-Übersetzungsmethode ist nicht die einzige Methode für den Deutschunterricht in der Ukraine. Mit dem kommunikativen Unterricht sollte man bereits in der Schule anfangen. Dann entwickelt sich eine andere Lernkultur.</p> <p>Wenn wir solche Lehrwerke hätten, könnten wir solche unbewussten Automatisierungsverfahren anwenden. Dennoch kann ich mir kaum vorstellen, dass ich ein Kapitel aus dem einen Lehrwerk nehme, das andere aus dem anderen.</p> <p>Ich werde nach meiner bisherigen Vorgehensweise weiter arbeiten. Dennoch werde ich die Einführungsphase zukünftig gerne verwenden.</p> <p>Das unbewusste Automatisierungsverfahren würde ich für vorteilhaft halten, wenn meine StudentenInnen die Möglichkeit hätten, im Alltag Deutsch zu üben. Denn die Sprache kann unbewusst alltäglich oder bewusst akademisch angeeignet werden. Beides wäre von Priorität, aber inwiefern realistisch?</p>
LK10	<p>Ich nehme an, dass diese Methode in der Grund- und sogar in der Mittelschule, in der man sprachliche Erscheinungen noch nicht ganzheitlich erfassen kann, angebracht ist. Zweifelsohne ist diese Methode für Sprachschulen sehr gut geeignet, in denen das Hauptziel darin besteht, den Teilnehmern eine Fremdsprache schnell beizubringen und die Sprachbarriere abzubauen. Für jede Fremdsprachenhochschule halte ich jedoch diese Methode für unvollkommen.</p> <p>Wenn wir solche Lehrwerke nach dieser Methode hätten, würde ich einige Übungen als Ergänzungsmaterialien im ersten und zweiten Studienjahr in der Einführungs- und der anfänglichen Festigungsphase des Materials gerne benutzen.</p> <p>Diese Methode könnte man als Einführungsphase eines neuen lexikalisch-grammatischen Themas implementieren. Dann würde ich mit dem Material klassisch umgehen, d. h. erklären bzw. bewusst machen. Unbewusste mündliche Automatisierungsübungen würde ich für die anfängliche Festigung anwenden, weiterhin würde ich nach der klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode mit der Verbindung von kommunikativen Aspekten arbeiten.</p> <p>-</p>
LK11	<p>Dieses Lehrwerk könnte ich in Sprachschulen für Kursteilnehmer anwenden, die</p>

	<p>ein begrenztes Sprachniveau haben, nicht unbedingt über die terminologischen Kenntnissen in ihrer Muttersprache verfügen und zukünftig keine Fremdsprache unterrichten werden. Denn wir bilden Fremdsprachenlehrer aus, die sich in der Terminologie auskennen müssen, um Schülern Regeln erklären zu können. Das ist die Spezifik unserer Hochschule. Dieses Lehrwerk könnte ich ebenso in Schulen oder bei der Erteilung des Privatunterrichts anwenden.</p> <p>In Bezug auf das oben Gesagte würde ich solche Übungen im universitären Bereich nicht oft verwenden. Nur einige Phasen davon, aber dazu unbedingt viele Ergänzungsmaterialien. Vielleicht könnte man dieses Lehrwerk für die Fachrichtung „Englische und deutsche Sprache“ implementieren, in der die Studierenden Anfänger sind und Deutsch als zweite Fremdsprache studieren. Dabei würde ich dieses Lehrwerk nicht als Hauptlehrwerk verwenden.</p> <p>Ich würde bestimmte Phasen erweitern, ich würde in die Tiefe gehen. Das neue grammatische Thema „Perfekt“ würde ich aufgrund des früher gelernten Wortschatzes und anhand von mehreren Beispielen behandeln. Das Thema „Perfekt“ musste ich neu erarbeiten, denn die Studierenden kannten sich in der Terminologie nicht aus. Nach unserer Methodik müssen sie Regeln erklären, und sie wussten nicht, was Partizip II ist. Daher musste ich ihnen das wieder erklären. Indem sie „gemacht“ verwendeten, wussten sie nicht, dass das Partizip II ist, und woher es kommt. Sie haben auch Partizip II mit Perfekt verwechselt, sie haben gesagt, dass Partizip II ein Tempus ist. Die Studierenden hatten Durcheinander in ihren Köpfen. Dessen ungeachtet, dass das Thema „Perfekt mit ‚haben‘ und ‚sein‘“ bearbeitet worden war, musste ich ihnen die Theorie erklären. Dies musste ich machen, weil es im Ukrainischen oder Russischen nur eine Vergangenheitszeitform gibt, und im Deutschen drei. Die Studierenden wussten nicht, wozu man in der deutschen Sprache drei Vergangenheitsformen braucht, was Partizip II und was Perfekt ist, und wodurch sie sich unterscheiden.</p> <p>Die Vorteile sind 1) moderne und umgangssprachliche Lexik; 2) gute visuelle und graphische Darstellung; 3) geeignet für komplette Anfänger. Die Nachteile sind 1) keine Systematisierung von lexikalischen Kenntnissen und zu wenig Wortschatz; 2) widerspricht den Anforderungen des Lehrprogramms der Fakultät für Fremdsprachen und des Bildungsministeriums; 3) berücksichtigt nicht die psychologischen Empfehlungen bezüglich der Ausgangssprache, nach welchen die Struktur zuerst in der Muttersprache und erst danach in der Fremdsprache behandelt werden soll.</p>
--	---

Abbildung 104: Aussagen der Lehrenden zu Zukunftschancen der beispiebbasierten Automatisierung in der ukrainischen Bildungslandschaft

Hier kann man schlussfolgern, dass die Lehrkräfte die beispiebbasierte Automatisierung für den ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht als ungeeignet empfanden.

Dennoch hielten sie diese für eine sprachliche Umgebung sowie ukrainische Grund- und Mittelschule, Sprachschulen und -kurse und den Privatunterricht für vorteilhaft.

Zur Analyse der Auffassungen der Lehrenden zur beispielbasierten Automatisierung lässt sich resümierend festhalten, dass die interviewten Lehrkräfte dem beispielbasierten Automatisierungsverfahren gegenüber kritisch eingestellt waren, weil dieses im Widerspruch zu den Zielen des universitären DaF-Unterrichts des ersten Studienjahres steht. Die Interviewten betonten den spezifischen Ausbildungskontext und glaubten, dass ihre Studierenden die deutsche Sprache vor allem bewusst erwerben und anwenden sollten, um dem korrekten Sprachgebrauch gerecht zu werden. Weiterhin bemängelten die Lehrkräfte die Tatsache, dass im Rahmen der beispielbasierten Automatisierung sprachliche Gesetzmäßigkeiten nicht klar gemacht, keine ganzheitliche Erfassung von grammatikalischen Erscheinungen unterstützt, kein Platz für Theorie und Terminologie vorausgesetzt, die Ausgangssprache der Studierenden nicht berücksichtigt und die Korrekturen von mündlichen Fehlern bei der Einübung außer Acht gelassen werden. Nur Einführungs- und Festigungsphasen der Unterrichtseinheiten mit einem beispielbasierten Automatisierungsverfahren fanden die Befragten für den DaF-Unterricht an dieser Institution passend. Als vorteilhaft wurde ebenso die Tatsache bezeichnet, dass dadurch die Hemmungen der Studierenden, sich inkorrekt zu äußern, abgebaut werden, was sich auf ihre Selbstwertschätzung als Fremdsprachenlernende positiv auswirkt.

Obwohl sich die Interviewten grundsätzlich gegen das beispielbasierte Automatisierungsverfahren im universitären Kontext äußerten, räumten sie jedoch ein, dass dieses in der sprachlichen Umgebung, in Grund- und Mittelschulen, in Sprachschulen und -kursen der Ukraine sowie im Privatunterricht erfolgreich anwendbar sein kann. Denn in der sprachlichen Umgebung habe man die Möglichkeit, mit der Zeit selbst zur richtigen Variante zu gelangen. In Grund- und Mittelschulen könnten sprachliche Erscheinungen noch nicht ganzheitlich erfasst werden. In Sprachschulen und -kursen sowie im Privatunterricht sei hauptsächlich Kommunikation in der Fremdsprache das oberste Ziel des Unterrichts.

4.4.4.2 Auswertung der Auffassungen der Studierenden zur beispielbasierten Automatisierung

Die Auffassungen der Studierenden von vier Gruppen werden aufgrund der Kategorie „von Automatisierung zur Bewusstmachung“ analysiert. In der Gruppe 1 und 2 werden die Einstellungen der Studierenden zu beispielbasierten Automatisierungsübungen zu drei unterschiedlichen Themen „*wollen* im Präteritum + werden“, „Possessivartikel im Dativ“ und „*sein* im Präteritum“ ausgewertet. In der Gruppe 3 und 4 werden die Einstellungen der Studierenden zu beispielbasierten Automatisierungsübungen jeweils zu einem anderen Thema „Perfekt mit *haben*“ und „Nebensätze mit *um zu*“ untersucht.

Auffassungen der Gruppe 1 zur beispielbasierten Automatisierung

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Acht Studierende der Gruppe 1 (St1-St6, St9, St10) nahmen zur beispielbasierten Automatisierungsübung Stellung. In dieser Übung mussten sie die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion „wollte/wolltest + werden“ im Ballspiel anwenden, ohne vorher analysiert zu haben, wie diese gebildet wird und was das Verb „werden“ genau bedeutet. Vier Befragte (St2, St4, St9, St10) werteten diese Vorgehensweise positiv aus, drei Befragte (St1, St5, St6) hoben sowohl positive als auch negative Punkte hervor, eine befragte Person (St3) schätzte diese Herangehensweise negativ ein. Es wurden folgende positive Punkte genannt: Spielform (St1, St2, St5, St6, St9), Überraschungseffekt bei Redebeiträgen (St1), interessanter als gewöhnliche Übungen (St4) und neuere Technik (St10). Die negativen Punkte waren das Vorhandensein des Balls im Spiel (St1) und keine Regelerklärung vor der Anwendung (St3, St5, St6). Zu bemerken ist, dass St3 für das Notieren der Gebrauchsregel und St6 für die bewusste Anwendung der Konstruktion plädierten. Obwohl bei St6 die Anwendung der Konstruktion „wollte + werden“ im Ballspiel automatisch ablief, war sie jedoch der Meinung, dass es besser gewesen wäre, wenn die Bildung der Konstruktion zunächst analysiert und danach im Spiel verwendet worden wäre.

St1	Man hätte diese Übung auch ohne Ball durchführen können. Aber es war interessant. Außerdem fand ich gut, dass das Spiel nicht der Reihe nach realisiert wurde.
St2	Positiv und interessant, denn dies war in einer Spielform.
St3	Solch eine Vorgehensweise war für mich kompliziert, denn die neuen Informationen verstehe ich am besten, wenn ich die Regeln dazu notiere.
St4	Gut, weil diese Vorgehensweise viel interessanter war als übliche Übungen.
St5	Positiv, denn es war interessant, dass die Übung in einer Spielform vollzogen wurde. Negativ ist die Tatsache, dass wir die Konstruktion „wollte + werden“ anwenden mussten, ohne vorher analysiert zu haben, wie diese gebildet wird und was das Verb „werden“ genau bedeutet.
St6	Natürlich wird jede Arbeit interessant, wenn man diese in Form eines Spiels durchführt. Auf diese Weise wird alles Neue viel leichter wahrgenommen. Ich hatte keine Schwierigkeiten damit, die Konstruktion „wollte + werden“ anzuwenden, denn deren Gebrauch gestaltete sich während des Spiels automatisch. Dennoch bin ich der Meinung, dass es besser gewesen wäre, wenn die Bildung der Konstruktion zunächst analysiert, und danach diese im Spiel verwendet worden wäre. Solch eine Anwendung wird dann bewusster.
St7	-
St8	-
St9	Das war interessant, unterhaltsam und klar. Ich denke, dass die Spielform zum besseren Einprägen der Konstruktion beigetragen hat.
St10	Das ist eine neuere Technik, die sowohl für Studierende als auch Lernende von großem Interesse sein kann. Zukünftig plane ich, diese Methode in meiner pädagogischen Tätigkeit zu benutzen, denn diese hat mir sehr gut gefallen.

Abbildung 105: Aussagen der Gruppe 1 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „wollte + werden“

Obwohl den Studierenden das Ballspiel an sich gefallen hat, lässt sich hier resümierend festhalten, dass die Prozedur der nachfolgenden Kognitivierung von ihnen überwiegend kritisiert wurde. Die Befragten plädierten eher für eine vorherige Bewusstmachung der Gebrauchsregel der einzuübenden Konstruktion „wollte/wolltest + werden“.

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Fünf Studierende der Gruppe 1 (St2, St3, St5, St6, St7) äußerten sich zur beispielbasierten Automatisierungsübung, in welcher sie die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion „Wie geht es denn deinem/deiner/deinen ...?“ in Partnerarbeit zunächst anwendeten und danach analysierten, wie diese gebildet wird. Drei Befragte (St5, St6, St7) bewerteten diese Vorgehensweise positiv: St5 betonte die Förderung der mündlichen Produktion, St6 sonderte eine selbständige Erarbeitung der Regelmäßigkeit der Konstruktion bei der Einübung aus, und St7 meinte, dass sie sich die Konstruktion besser merken konnte. Zwei Befragte (St2, St3) schätzten diese Vorgehensweise negativ ein: St2 sagte aus, dass die Anwendung der Konstruktion ohne Regelerarbeitung unklar war, und im Unterschied zu St5 kritisierte St3 die mündliche Form der Übung. Anscheinend spielt hier der kognitive Stil der St3 die größte Rolle, nach welchem sie Informationen zunächst notieren und dann vorsprechen soll. St6 unterstrich die Erarbeitung der Gesetzmäßigkeit der Konstruktion bei der Einübung, die nach Funk (2006) auszuschließen ist, weil sich dann der Fokus von Flüssigkeit auf Grammatik verschiebt. Dies zeugt davon, dass St6 auf den korrekten Gebrauch und auf die Regelermittlung vorprogrammiert ist.

St1	-
St2	Teil A war unklar, Teil B war klar.
St3	Diese Vorgehensweise fand ich ganz schwierig, weil diese mündlich durchgeführt wurde.
St4	-
St5	Diese Vorgehensweise fand ich gut, denn dadurch haben wir unsere mündliche Sprache verbessert.
St6	Die Ausführung der Übung 5a auf Seite 25 gestaltete sich für mich interessant, denn man konnte die Gesetzmäßigkeit der Konstruktionsbildung „Wie geht es denn deinem/ deiner/ deinen ...?“ selbstständig erarbeiten. Aber die Analyse der Konstruktionsbildung in Übung 5b auf Seite 25 lieferte eine bessere Vorstellung darüber. Das bedeutet, dass Übung 5b unabdingbar war.
St7	Diese Vorgehensweise hat mir gefallen, denn so man merkt sich die Konstruktion besser.

St8	-
St9	-
St10	

Abbildung 106: Aussagen der Gruppe 1 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „Possessivartikel im Dativ“

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass die beispielbasierte Automatisierung von St2 stark kritisiert und als eine unklare Vorgehensweise bezeichnet wurde. Die anderen Befragten äußerten sich nicht unmittelbar zur Prozedur der nachherigen Kognitivierung der Gebrauchsregeln der Konstruktion „Wie geht’s denn ...?“ Auffallend ist die Bemerkung der St6, welche bei der Ausführung der Automatisierungsübung nach Regelmäßigkeiten sucht, was nicht zum Ziel dieser Übung gehört.

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Acht Studierende der Gruppe 1 (St1-St7, St9) äußerten sich zur beispielbasierten Automatisierungsübung, in welcher sie die grammatisch-lexikalische Konstruktion „Warst du schon in ...?“ interaktiv implementierten, bevor ihnen die Deklination des Verbs „sein“ im Präteritum bewusst gemacht wurde. Niemand von den Befragten bewertete diese Vorgehensweise positiv. Wenn von einigen Befragten auch positive Punkte wie Training der mündlichen Produktion (St5) und die Aktivität an sich (St3, St4, St7) genannt wurden, lieferten die meisten Befragten grundsätzlich kritische Bemerkungen bezüglich der Anwendung der Konstruktion ohne Regelerklärung. So plädierten St1, St2, St3, St4, St5 und St7 für einen umgekehrten Lernweg, d. h. von der Bewusstmachung der Gebrauchsregel der Konstruktion zu deren Automatisierung. Die Antworten von zwei Befragten (St6, St9) werden nicht berücksichtigt, denn sie meinten, dass ihnen die Deklination des Verbs „sein“ im Präteritum bereits bekannt war. Daher konnten sie keine adäquaten Antworten zur Bewertung des Verfahrens geben.

St1	Ich denke, zunächst sollte man die Deklination des Verbs „sein“ im Präsens und Präteritum an der Tafel geschrieben haben. Denn andersrum war dies nicht so klar. Deswegen halte ich eine solche Vorgehensweise für mittelmäßig.
-----	---

St2	Nein, denn es ist besser, die Regel zuerst zu erklären und diese dann anzuwenden.
St3	Diese Vorgehensweise war für mich gut, denn sie war uns aus dem vorigen Unterricht bekannt. Trotzdem ist es besser, wenn man die Regel vor der Anwendung kennt.
St4	Ich finde besser, wenn der Stoff zuerst erklärt wird. Denn es war etwas kompliziert. Insgesamt hat mir dies gefallen.
St5	Zunächst sollte man erklären (Analyse an der Tafel) und danach anwenden. Positiv war die Tatsache, dass wir unsere mündliche Sprache entwickeln konnten.
St6	Es war für mich sehr einfach und bequem, diese grammatisch-lexikalische Konstruktion anzuwenden, denn dieses grammatisch-lexikalische Material war mir nicht ganz neu. Dennoch war es notwendig, die Deklination des Verbs „sein“ im Präteritum zu wiederholen. Dies erleichterte die Anwendung der Konstruktion „Warst du schon in ...?“ und verfestigte die Kenntnisse zu diesem Thema.
St7	Zunächst war es unklar, und nachdem wir das Verb „sein“ an der Tafel dekliniert hatten, wurde mir alles verständlich. Diese Vorgehensweise hat mir gefallen.
St8	-
St9	Diese Konstruktion war für mich nicht neu, und das Verb „sein“ im Präteritum haben wir schon gehabt, daher schien mir diese Übung leicht zu sein.
St10	-

Abbildung 107: Aussagen der Gruppe 1 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „sein im Präteritum“

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass die Befragten für eine umgekehrte Lernreihenfolge, d. h. von der Bewusstmachung der Gebrauchsregel der Äußerung „Warst du schon in ...?“ zu deren anschließenden Automatisierung plädierten und daher mit der realisierten Automatisierungsübung unzufrieden waren.

Auffassungen der Gruppe 2 zur beispielbasierten Automatisierung

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Sieben Studierende der Gruppe 2 (St12, St13, St14, St16, St18, St19, St21) nahmen zur beispielbasierten Automatisierungsübung Stellung, in welcher sie die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion „wollte/wolltest + werden“ im Ballspiel anwenden sollten, ohne vorher analysiert zu haben, wie diese gebildet wird und was das Verb „werden“ genau bedeutet. Vier Befragte (St13, St16, St18, St19) bewerteten diese Vorgehensweise positiv, zwei Befragte (St12, St14) sonderten sowohl positive als auch negative Punkte aus, eine befragte Person (St21) lehnte diese kategorisch ab und äußerte sich nur negativ darüber. Die Befragten nannten folgende positive Aspekte: Kommunikation und Aktivierung des Gedächtnisses (St12), mehrmalige Wiederholung der Konstruktion und lustige Spielform (St13), Memorierung der Konstruktion zur weiteren Anwendung ohne Nachdenken (St14), ungewöhnlich und interessant (St16), amüsant (St18), Aneignung der neuen Konstruktion und Informationsgewinnung über die anderen Studierenden (St18) sowie Entwicklung des Automatismus (St19). Als negativ wurden folgende Punkte erwähnt: Ablenkung durch den Ball (St12), zu hohes Tempo (St14) und die Reihenfolge des Lernens (St21). Zu bemerken ist, dass St16 und St19 von der korrekten und nicht von der flüssigen Anwendung der Konstruktion sowie von der anfänglichen Schwierigkeit bei der Anwendung der Konstruktion ohne Regelerklärung sprachen, welche sich jedoch mit der Zeit von sich selbst löste. Es ist anzumerken, dass St14 und St19 absolut unterschiedliche Ziele bei derselben Vorgehensweise nannten: So erwähnte St14 die Memorierung der Konstruktion zur weiteren Anwendung ohne Nachdenken und St19 die Konzentration des Bewusstseins zum korrekten Gebrauch der Konstruktion. Eine ähnliche Polarisierung der Antworten ergab sich bei der Bewertung des Endergebnisses dieser Prozedur von St14 und St18: St14 glaubte, dass dadurch nicht alle, und St18 meinte, dass dadurch alle die neue Konstruktion gelernt hatten. Die Antwort der St21 soll hervorgehoben werden, weil sie die Anwendung der Konstruktion ohne Regelerklärung als falsch bezeichnete und für eine umgekehrte Reihenfolge des Lernens, d. h. von der Regelerklärung zur Einübung, plädierte.

St11	-
St12	Im Großen und Ganzen hat mir diese Vorgehensweise gefallen, denn wir haben kommuniziert, die neue Konstruktion benutzt, die wir uns schnell aneignen mussten. Ich denke, diese Aufgabe hat unser Gedächtnis aktiviert. Dennoch hat mich das Ballspiel etwas abgelenkt. Ich kann Bälle schlecht fassen. Ich war erstaunt, dass ich den Ball ab dem ersten Mal gefasst habe.
St13	Diese Aufgabe war nicht schwierig und lustig. Nicht kompliziert, denn wir wiederholten die neue Konstruktion vielmals; lustig, denn wir mit einem Ball gespielt haben. Mir hat alles gefallen.
St14	Positiv: Memorieren der Konstruktion, um diese im Weiteren, ohne nachzudenken, anwenden zu können. Negativ: ein zu hohes Tempo. Nicht alle konnten sich die neue Konstruktion aneignen.
St15	-
St16	Mir hat eine solche Vorgehensweise gefallen. Es war ungewöhnlich und interessant, obwohl es anfänglich schwierig war, die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion „wollte/ wolltest + werden“ korrekt anzuwenden, ohne diese vorher analysiert zu haben.
St17	-
St18	Mir hat eine solche Vorgehensweise gefallen, denn einerseits haben wir uns amüsiert, den neuen Stoff gelernt und viel Interessantes über einander erfahren. Andererseits haben wir uns die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion angeeignet.
St19	Ich glaube, dass dies eine gute Vorgehensweise war, denn das Bewusstsein jedes Studierenden konzentriert war, und sich jeder eine korrekte Antwort überlegt hat. Anfänglich war es schwierig und ich verwechselte viele Wörter. Aber schon nach einer gewissen Zeit wurde alles klar, und ich konnte diese Konstruktion automatisch gebrauchen. Bei mir entwickelte sich also ein Automatismus.
St20	-
St21	Was mich angeht, ist diese Vorgehensweise falsch. Es wäre viel besser gewesen, wenn wir die neue Konstruktion analysiert und deren Regelmäßigkeiten notiert hätten. Danach hätten wir das Ballspiel als Wiederholung durchführen können. Wenn man die Regelmäßigkeit vor dem Spiel nicht analysiert, geht diese schnell verloren.

Abbildung 108: Aussagen der Gruppe 2 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „wollte + werden“

Resümierend lässt sich hier festhalten, dass die Studierenden unterschiedliche Meinungen zur realisierten beispielbasierten Automatisierung zum Ausdruck brachten. So wurde seitens St21 eine eindeutige Ablehnung, dennoch seitens St14 und St19 eine teilweise und eine komplette Unterstützung dieses Verfahrens geäußert. Dabei war in den Antworten von St14 und St19 auffallend, dass sie sich über die Ziele der Übung zur Automatisierung unklar waren. So sprach St14 treffend über die Memorierung der Konstruktion ohne Nachdenken. St19 war der Auffassung, dass man sich bei einer Automatisierungsübung ständig auf den korrekten Sprachgebrauch konzentrieren muss. Niemand von den Befragten erwähnte die flüssige Sprachanwendung, was das Ziel der Automatisierungsübung war.

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Vier Studierende der Gruppe 2 (St12, St17, St19, St21) äußerten sich zur beispielbasierten Automatisierungsübung, in welcher sie die neue grammatisch-lexikalische Konstruktion „Wie geht es denn deinem/deiner/deinen ...?“ zu zweit zunächst anwendeten und danach deren Gebrauchsregel analysierten. Zwei Befragte (St17, St19) werteten dieses Verfahren positiv aus: St17 meinte, dass der Weg von der Praxis zur Theorie optimal war, und St19 betonte den gelungenen Ablauf der Einübung, obwohl dies zu Beginn etwas schwierig war. Eine befragte Person (St12) nannte sowohl positive als auch negative Aspekte bei diesem Verfahren: mündliche Kommunikation hielt St12 für vorteilhaft und das Fehlen der Regelerklärung vor dem Gebrauch bezeichnete sie als problematisch. St21 schätzte dieses Verfahren nur negativ ein und plädierte nach wie vor für eine bewusste Einübung, d. h. zuerst die Analyse und danach die Anwendung der Konstruktion. Hervorzuheben ist die Hinwendung von St12 zum korrekten Gebrauch und zur vorherigen Kognitivierung von sprachlichen Einheiten bei der Automatisierungsübung.

St11	-
St12	Diese Aufgabe war gut, weil wir miteinander kommunizieren konnten. Andererseits konnte nicht jeder verstehen, wie diese Konstruktion richtig zu

	gebrauchen war, und welche Endung das Possessivpronomen bekommt.
St13	-
St14	-
St15	-
St16	-
St17	Diese Vorgehensweise ist ziemlich gut. Denn für viele Studierende wird der Stoff verständlicher, wenn dieser zuerst praktisch angewendet und danach die Theorie erklärt wird. Die gegebene Lehrmethode hat mir sehr gut gefallen.
St18	-
St19	Meine Meinung bleibt unverändert. Zunächst war es schwierig, etwas ohne Erklärungen zu machen. Aber nach etwas Üben meisterte ich dies. Natürlich wurde der Stoff besser angeeignet, nachdem wir Übung 5b gemacht hatten.
St20	-
St21	Meine Entscheidung bleibt unverändert, d. h. zuerst analysieren, und dann Übungen zur Festigung.

Abbildung 109: Aussagen der Gruppe 2 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „Possessivpronomen im Dativ“

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Befragten differenzierte Auffassungen zur angewandten beispielbasierten Automatisierung hatten. Die eine Hälfte der Studierenden (St17, St19) befürwortete die Prozedur der nachherigen Kognitivierung der Konstruktion „Wie geht es denn ...?“, die andere Hälfte (St12, St21) plädierte für die Prozedur der vorherigen Kognitivierung dieser Konstruktion.

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Vier Studierende der Gruppe 2 (St12, St15, St18, St21) nahmen zur beispielbasierten Automatisierungsübung Stellung, in welcher sie die grammatisch-lexikalische Konstruktion „Warst du schon in ...?“ interaktiv implementierten, bevor ihnen die Deklination des Verbs „sein“ im Präteritum bewusst gemacht wurde. Eine befragte Person (St15) wertete dieses Verfahren positiv aus und unterstrich die mündliche Form des Einübens. Eine Befragte (St21) hielt diese Vorgehensweise nach wie vor für falsch und befürwortete die vorherige Analyse des Verbs „sein“ im Präteritum vor dessen

Anwendung. Die Antworten von St12 und St18 werden nicht herangezogen, weil die Befragten meinten, dass ihnen die Deklination des Verbs „sein“ im Präteritum bereits bekannt war, so dass sie keine verlässlichen Angaben machen konnten.

St11	-
St12	Die Deklination des Verbs „sein“ im Präteritum haben wir bereits analysiert, daher kann ich diese Frage nicht adäquat beantworten.
St13	-
St14	-
St15	Diese Vorgehensweise hat mir gefallen, denn diese war für mich neu. Die mündliche Praxis hat mir geholfen, das Thema im Weiteren besser zu verstehen.
St16	-
St17	-
St18	Gut, weil wir die Deklination des Verbs „sein“ im Präteritum bereits bearbeitet haben. Dadurch konnten wir das analysierte Material vervollkommen und wiederholen.
St19	-
St20	-
St21	Ich finde es falsch, dass wir zuerst die Konstruktion angewendet und erst danach analysiert haben, wie diese gebildet wird. Ich hätte es anders gemacht, was zu einer besseren Aneignung des neuen Stoffes beigetragen hätte.

Abbildung 110: Aussagen der Gruppe 2 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „sein im Präteritum“

Abschließend lässt sich sagen, dass seitens der St21 eine klare Ablehnung der beispielbasierten Automatisierung der Konstruktion „Warst du schon in ...?“ ermittelt wurde. Nur St15 befürwortete dieses Verfahren.

Auffassungen der Gruppe 3 zur beispielbasierten Automatisierung

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Sechs Studierende der Gruppe 3 (St22-St25, St28, St29) nahmen zur beispielbasierten Automatisierungsübung Stellung, in welcher sie Äußerungen im Perfekt zuerst interaktiv gebrauchten und danach die Bildung des Perfektes analysierten. Alle Befragten schätzten dieses Verfahren positiv ein und führten folgende Punkte auf: interessant (St22, St24), effektiv durch personalisierte Antworten (St23), portionierte Stoffvermittlung (St25), Umfrage als Aktivität (St24), Lernen anhand von Übungsbeispielen (St24, St28), selbständige Materialerarbeitung (St28) und Regelerklärung nach der Anwendung (St29). Außerdem betonten St23 und St29, dass sie sich das neue Material dank dieser Vorgehensweise bereits vor dessen Analyse angeeignet hatten. St25 identifizierte treffend den Lernweg bei diesem Verfahren und sprach von der unbewussten Einübung zur bewussten Regelerarbeitung. Zu betonen ist jedoch die Tatsache, dass St28 und St29 auf das Verstehen von Gesetzmäßigkeiten der implementierten sprachlichen Strukturen fixiert waren, was nicht das Ziel der beispielbasierten Automatisierung ist. So betonte St29, dass sie sich bei der Einübung merkte, welche Satzteile an welcher Stelle im Satz stehen sollen. Die Aussagen der Befragten bestätigen diesen Sachverhalt:

St22	Ohne das neue Material zu kennen, haben wir versucht, Wörter im Text zu finden, die zum neuen Thema gehörten. Dann haben wir unsere Kenntnisse mit der Tabelle in Übung 5b verglichen. Ich denke, dass dies interessant und richtig war.
St23	Diese Vorgehensweise war mir neu, aber ich würde nicht sagen, dass sie mir nicht gefallen hat. Das Material habe ich fast sofort verstanden und habe mir diesen angeeignet, bevor wir analysiert haben, wie es gebildet wird. Mir hat sehr gut gefallen, dass wir die Antworten selber ausdenken mussten. Dies schien mir sehr effektiv zu sein. Eben diese Übung hat mir am besten gefallen.
St24	Interessant. Zunächst mussten wir einander befragen und danach haben wir uns mit der Zeitform beschäftigt. Anhand von Beispielen war dies nicht kompliziert.
St25	Diese schien mir leicht zu fallen. Vielleicht war dies deswegen leicht, weil der ganze Stoff nicht vollständig vermittelt wurde, sondern allmählich. Zunächst wird der Stoff unbewusst wahrgenommen, und dann wird dieser bewusst gemacht.

St26	-
St27	-
St28	Eine solche Vorgehensweise hat mich vollkommen befriedigt, denn aufgrund der gegebenen Beispiele haben wir das neue Material selbstständig analysiert und bearbeitet und danach die Unklarheiten mit dem grammatischen Stoff gefestigt. Das ist ein sehr positiver Lernprozess, weil man am besten die Informationen merkt, wenn man versucht, diese selber zu verstehen und zu memorieren.
St29	Ich glaube, dass eine solche Vorgehensweise dazu beiträgt, dass man das neue Thema besser verstehen kann. Denn es ist viel komplizierter, zunächst eine Regel zu lernen und diese danach anzuwenden. Und in diesem Falle habe ich alles sofort verstanden und mir gemerkt, was und an welcher Stelle im Satz gebraucht wird. So ist es viel leichter, zu lernen, und wenn man beginnt, die Regel zu analysieren, dann versteht man, dass man alles schon weiß.

Abbildung 111: Aussagen der Gruppe 3 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „Perfekt“

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass drei Befragte (St23, St25, St29) mit Nachdruck für beispielbasierte Automatisierung, d. h. für die nachherige Kognitivierung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Äußerungen im Perfekt mit „haben“ plädierten. Hervorstechend war auch die Tatsache, dass alle Befragten der Gruppe 3 die beispielbasierte Automatisierung positiv bewerteten. Dies lässt sich darauf zurückzuführen, dass sich nicht alle Befragten zur Idee „von Automatisierung zur Kognitivierung“ eindeutig geäußert haben. Viele schätzten vorwiegend die Mustersätze als Übungsvorlage und Umfrage als Aktivität ein.

Auffassungen der Gruppe 4 zur beispielbasierten Automatisierung

Kategorie „Von Automatisierung zur Bewusstmachung“

Zehn Studierende der Gruppe 4 (St31, St32, St34-St37, St39, St40, St43, St44) nahmen zur beispielbasierten Automatisierungsübung Stellung, in welcher sie Äußerungen zum Thema „um + zu + Infinitiv“ zuerst zu zweit gebrauchten und erst danach die Gebrauchsregeln davon erarbeiteten. Fünf Befragte (St32, St34, St35, St36, St44)

schätzten diese Herangehensweise positiv ein und nannten folgende Punkte: besseres Einprägen (St32, St34) und Partnerarbeit (St35, St36, St44). Drei Befragte (St37, St39, St40) betrachteten diese Vorgehensweise negativ und meinten, dass man dadurch die Gebrauchsregeln im Nachhinein nicht erklären kann (St37), und dass diese zu einfach war (St39, St40). In dieser Hinsicht ist zu vermuten, dass der Einsatz von schwierigeren Strukturen besser abschneiden würde. Die Antworten von zwei Befragten (St31, St43) werden nicht ausgewertet, weil ihnen das grammatische Thema nicht neu war, und sie aus diesem Grund die Frage nicht beantworteten. Zu betonen ist, dass St31 die Wichtigkeit des korrekten Gebrauchs der Konstruktion „um + zu + Infinitiv“ und St37 das Regelbeherrschen unterstrichen, was wiederum nicht das Ziel der beispielbasierten Automatisierung ist. Die Aussagen der Befragten spiegeln diese Tatsache wider:

St30	-
St31	Die Konstruktion „um + zu + Infinitiv“ war für mich nicht neu, aber wegen meiner Unaufmerksamkeit habe ich Fehler gemacht.
St32	Ich denke, dass, wenn man den grammatischen Stoff auf eine solche Weise lernt, man sich diesen besser merken kann. Mir gefällt eine solche Herangehensweise.
St33	-
St34	Die Übung 3 trägt dazu bei, dass man sich das neue grammatische Material besser aneignet, darum denke ich, dass die Arbeitsart gut war.
St35	Ich denke, dass die Partnerarbeit mir geholfen hat, mir das Material besser anzueignen.
St36	Ich denke, das ist eine gute Arbeitsart. Für mich war das Thema neu, und die Partnerarbeit hat dazu beigetragen, dass ich mir das neue Material besser aneignen konnte.
St37	Ohne die Bildung der Konstruktion „um + zu + Infinitiv“ vor der Anwendung analysiert zu haben, ist es schwierig, richtig zu erklären, warum diese so gebraucht wird.
St38	-
St39	Die Aufgabe würde ich komplizierter gestalten, indem ich die Reihenfolge der Antworten in der Spalte wechseln würde.
St40	Übung 3 schien mir leicht zu sein. Übrigens, alle Aufgaben waren für mich sehr leicht.

St41	-
St42	-
St43	Das Thema „um + zu + Infinitiv“ war für mich nicht neu. Ich habe es schon längst gelernt. Das ist auch eine gute Übung. Sie hilft, das neue Thema zu verstehen. Dennoch scheint mir, dass sie leicht ist.
St44	Eine solche Arbeitsweise hat mir gefallen, ich mag Partnerarbeit. Ich glaube, dass eine solche Arbeitsweise gut ist. Früher habe ich von diesem grammatischen Thema gehört. Aber ich hatte keine Gelegenheit, diese zu bearbeiten.

Abbildung 112: Aussagen der Gruppe 4 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „um ... zu ... Infinitiv“

Hier lässt sich schlussfolgern, dass zwei Befragte (St32, St34) die beispielbasierte Automatisierung unterstützten und meinten, dass diese zum besseren Einprägen beiträgt. Die anderen Befragten äußerten sich nicht unmittelbar zur Prozedur der nachherigen Kognitivierung der Gebrauchsregeln der Äußerungen zum Thema „um ... zu ... Infinitiv“.

Zur Idee der beispielbasierten Automatisierung, neue sprachliche Strukturen zunächst flüssig zu automatisieren und danach deren Gebrauchsregeln bewusst zu erarbeiten, lässt sich in vier Gruppen Folgendes resümieren: Die meisten Befragten (14 Studierende) schätzten diese Idee negativ ein und plädierten für einen umgekehrten Lernweg, d. h. von der Kognitivierung zur Einübung. Außerdem wurden noch folgende kritische Punkte genannt wie Vorhandensein des Balls im Spiel, zu hohes Tempo, mündliche Form der Übung, zu niedriger Schwierigkeitsgrad der Aktivität und keine Schulung der Fähigkeit, Regeln erklären zu können.

Nichtsdestotrotz gab es sieben Studierende (St17, St19, St23, St25, St29, St32, St34), welche die beispielbasierte Automatisierung ohne vorherige Bewusstmachung positiv bewerteten. So meinten St17, St19 und St25, dass der Lernweg von der Praxis zur Theorie oder von der unbewussten Implementierung zur bewussten Regelerarbeitung optimal war. St23 und St29 sagten aus, dass sie dank dieser Prozedur den neuen grammatischen Stoff bereits vor dessen Analyse gelernt hatten. Ähnlich glaubten St32

und St34, dass man sich auf eine solche Weise den grammatischen Stoff besser einprägen kann.²¹⁷ Dazu wurde die interaktive Form der beispielbasierten Automatisierungsübungen von vielen Befragten mit Begeisterung wahrgenommen. Diesbezüglich wurden folgende Aspekte angeführt: interessante und lustige Spielform, Überraschungseffekt bei Redebeiträgen, Kommunikation und mündliche Produktion. Außerdem wurden weitere positive Wertungen abgegeben: Aktivierung des Gedächtnisses, effektive und neuere Technik, mehrmalige Wiederholung durch Hören und Sprechen und Memorierung der Konstruktion zur weiteren Anwendung ohne Nachdenken, Lernen anhand von Übungsbeispielen, Entwicklung des Automatismus sowie portionierte Stoffvermittlung.

Weiterhin ist anzumerken, dass sich sogar bei einigen Befürwortern der beispielbasierten Automatisierung eine gewisse Regel- und Korrektheitsfixiertheit erkennen lässt, obwohl dies bei Automatisierungsübungen kein Ziel ist. So unterstrich St19 die Wichtigkeit des korrekten Gebrauchs von einzuübenden Konstruktionen. St23 und St29 wiesen auf die Erarbeitung von Gesetzmäßigkeiten der sprachlichen Strukturen bei der Einübung hin. Diese Auffassungen zeugen davon, dass die Studierenden ständig analysieren sowie die Korrektheit ihrer Aussagen immer überprüfen, d. h. eine Art *Monitoring* durchführen.

4.4.4.3 Auswertung der Auffassungen der Studierenden zur regel- und beispielbasierten Automatisierung

Die Auffassungen der Studierenden der Gruppe 1 und 2 zum regel- und beispielbasierten Automatisierungsverfahren in der mündlichen L2-Produktion werden aufgrund der Kategorie „vorherige und nachfolgende Kognitivierung“ erforscht. Diese wurden aus dem Interviewleitfaden des zweiten Abschnittes der Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2.3.5) entwickelt.

²¹⁷ Dieselbe Meinung äußerte St7 bei der Bewertung der zweiten Automatisierungsübung. Da die befragte Person die nachherige Kognitivierung bei der dritten Automatisierungsübung kritisierte und für die vorherige Bewusstmachung beim Gruppeninterview plädierte, wird davon ausgegangen, dass sie im ersten Falle eher den Dialog als Übungsformat und nicht die Verschiebung der kognitiven Phase positiv bewertete.

Auffassungen der Gruppe 1 zur regel- und beispielbasierten Automatisierung

Kategorie „vorherige und nachfolgende Kognitivierung“

Acht (St1-St8) von neun Befragten plädierten eher für eine vorherige Kognitivierung der grammatischen Gebrauchsregeln von anzuwendenden sprachlichen Strukturen. Es wurden folgende Gründe genannt: Man soll imstande sein, nach dem Gebrauch die Regeln erklären zu können (St1); dies ist interessanter und besser (St2, St3); man weiß, wie man die Aussage korrekt zu bilden ist (St3); die Logik ist klar und die Aufgabe wird korrekter ausgeführt (St6); die Grammatik ist die Basis (St7). Nur eine (St9) Befragte präferierte die nachfolgende Kognitivierung von grammatischen Regeln und meinte, dass dieses Verfahren zum besseren Einprägen beiträgt. In dieser Hinsicht erwähnte St8 die Tatsache, dass sie keine Angst hatte, Fehler zu produzieren.

St1	Ich denke, dass es besser ist, wenn die Regel zuerst erklärt wird. Denn im Weiteren muss ich erklären können, warum ich in einem Fall „sein“ und im anderen „haben“ gebraucht habe. Aber eine umgekehrte Vorgehensweise ist auch möglich. Beispielhaft kann man in der Konstruktion „Wie geht es deinem Vater?“ alle Endungen durch viel Üben selbst erarbeiten.
St2	Ich will zuerst die Regel verstehen und dann diese anwenden. So ist es für mich interessanter und besser.
St3	Für mich ist es besser, wenn ich mich zuerst mit grammatischen Regeln bekannt mache und diese danach praktisch anwende. Denn es ist für mich schwieriger, anhand einer gegebenen Konstruktion die Regel oder den Tätigkeitsablauf selbständig zu verstehen und eine entsprechende Aussage korrekt zu bilden.
St4	Ich kann so und so lernen, aber ich finde es besser, wenn mir die Regel zuerst erklärt wird, und ich danach praktische Übungen mache.
St5	Für mich ist es besser, wenn die Regel zuerst erklärt wird. Dann verstehe ich, wie ich Konstruktionen bilden kann.
St6	Ich denke, dass es besser ist, wenn die Regel zuerst erklärt, und danach die Konstruktion gebraucht wird. Denn, wenn ich die Regel kenne, verstehe ich die Logik. Eine umgekehrte Vorgehensweise ist auch möglich, aber es ist leichter, wenn man die Regel kennt. Im diesem Falle erfülle ich die Aufgabe richtiger.

St7	Zuerst muss ich verstehen und erst danach anwenden. Die Grammatik ist für mich die Grundlage.
St8	Für mich ist es nicht schlecht, wenn irgendwelche Konstruktion anzuwenden ist, ohne dass ich die Regel kenne. Denn hier habe ich keine Angst, Fehler zu produzieren. Dennoch ist es besser, wenn ich die Regel beherrsche.
St9	Wenn man zuerst eine Konstruktion anwendet, trägt dies zum besseren Einprägen bei. Denn, wenn man die Regel nicht kennt, dann denkt man nach, was und wie zu gebrauchen ist, und daher denkt man richtig. Wenn man auch falsch antwortet, denkt man sowieso mehr nach, als wenn man die Konstruktion nach der Regel bildet.
St10	-

Abbildung 113: Aussagen der Gruppe 1 zu vorheriger und nachfolgender Kognitivierung

Resümierend kann man sagen, dass sich aufgrund der Antworten der Befragten eine starke Regel- und Korrektheitsfixierung der Gruppe 1 erschließen lässt (St1-St8). Die Übermittlung von Inhalten bzw. kommunikativen Botschaften scheinen bei ihnen eine zweitrangige Rolle zu spielen. So sprachen die Studierenden primär von der Wichtigkeit, grammatische Regeln zu kennen, damit man diese erklären (St1) sowie die Sprache korrekt gebrauchen (St3, St6) kann. Sogar St9, welche die Idee der nachherigen Kognitivierung unterstützte, thematisierte die Prozedur des Nachdenkens über die Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen in beispielbasierten Automatisierungsübungen. Dennoch soll gerade dies in einer Automatisierungsübung vermieden werden.

Auffassungen der Gruppe 2 zur regel- und beispielbasierten Automatisierung

Kategorie „vorherige und nachfolgende Kognitivierung“

Im Unterschied zu Gruppe 1 äußerten sich in Gruppe 2 nur drei (St11, St12, St21) von acht Befragten eher für eine vorherige Kognitivierung der Gebrauchsregeln von anzuwendenden sprachlichen Strukturen. Drei andere Befragte (St13, St14, St16) plädierten für die Kombination beider Verfahren, und zwei weitere Befragte (St15, St19) unterstützten die nachherige Kognitivierung von grammatischen Gebrauchsregeln der

sprachlichen Strukturen. Die Befürworter der vorherigen Bewusstmachung meinten, dass dieses Verfahren leichter (St11) und verständlicher (St12) ist sowie zum besseren Lernen und Memorieren beiträgt (St21). Die Anhänger der beiden Verfahren waren der Meinung, dass man über zwei differenzierte Wege die Strukturen und deren Regeln besser memoriert (St14) sowie anders lernt (St13, St16). St13 meinte auch, dass es für sie interessant war, zu verfolgen, dass sie die Regel selbst erarbeitete. Die Unterstützer der nachherigen Bewusstmachung glaubten, dass es besser zu verstehen ist, wenn man anhand von Beispielen und interessanten Aufgaben zuerst die neue Konstruktion unbewusst behandelt, und danach deren Regel erklärt wird (St15); dass sich der Automatismus beim Einüben entwickelte und die Prozedur der Regelerklärung die Gesetzmäßigkeit der neuen sprachlichen Struktur aufzeigte (St19).

St11	Mir hat beides gefallen. Aber ich bevorzuge eher die Methode, wenn zuerst die Regel erklärt wird. So ist es mir leichter.
St12	Ich denke, dass diese Vorgehensweise zur Abwechslung gut ist. Aber es ist besser, wenn zuerst die Regel erklärt und die Übungen dazu gemacht werden. Beim Sprechen ist es viel besser zu verstehen, woher dies stammt, anstatt dies während des Sprechens zu memorieren. Es ist gut, dass dadurch das Gedächtnis beansprucht wird. Aber dies sollte man ab und zu machen.
St13	Mir gefallen die beiden Vorgehensweisen. Für mich war es interessant, herauszufinden, ob ich die Regel selbst erarbeiten konnte. Und ich habe dies gemeistert. Zur Abwechslung sollte man die beiden Methoden kombinieren.
St14	Man soll kombinieren, denn dadurch werden zwei Wege zur Memorierung von Regeln unterstützt. Ich würde einmal so und einmal so machen.
St15	Mit hat diese Vorgehensweise gefallen. Denn anhand von irgendwelchen Beispielen und interessanten Aufgaben erarbeitet man zuerst die neue Konstruktion unbewusst, und danach wird die Regel erklärt. Dadurch versteht man besser, worum es geht. Und dies hat mir viel besser gefallen als die Methode, nach der zuerst die Regel erklärt und die Übungen nach dem System gemacht werden. Zur Abwechslung kann man so und so machen, aber diese Methode hat mir besser gefallen.
St16	Ich würde gerne kombinieren. Eigentlich ist es schwierig, etwas zu gebrauchen, ohne die Regel davon zu verstehen. Aber mit der Zeit gewöhnt man sich daran, und dann ist es gut.

St17	-
St18	-
St19	Zuerst war dies etwas kompliziert und unklar. Aber danach, während sich der Automatismus beim Üben entwickelte, wurde alles verständlich. Während die Regel erklärt wurde, verfestigte man die neue sprachliche Struktur noch besser. Mir hat dies gefallen.
St20	-
St21	Man soll die Regel lernen und danach welche Übungen dazu machen. Dies trägt zum besseren Lernen und Memorieren bei.

Abbildung 114: Aussagen der Gruppe 2 zu vorheriger und nachheriger Kognitivierung

Im Vergleich zu Gruppe 1 lässt sich festhalten, dass man in Gruppe 2 eine geringere Regelfixiertheit feststellen konnte (St11, St12, St13, St14, St21). Außerdem setzte niemand von den Befragten die Korrektheit der mündlichen L2-Produktion mit dem Verfahren der vorherigen Regelerarbeitung in Verbindung. Hervorzuheben ist auch die Tatsache, dass St15 und St19 die Natur des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens treffend beschrieben. Da in den beiden Gruppen dieselben beispielbasierten Automatisierungsübungen und die gleichen Fragen beim Interview gestellt wurden, lassen sich m. E. die Meinungsunterschiede durch individuelle Faktoren jedes Befragten erklären.

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Gruppeninterviews in Gruppe 1 und 2 wie folgt festhalten: Elf (St1-St8, St11, St12, St21) von siebzehn Interviewten plädierten für die vorherige Kognitivierung der Gebrauchsregeln von zu automatisierenden sprachlichen Strukturen. Dennoch gab es drei Studierende (St9, St15, St19), welche die Prozedur der nachfolgenden Bewusstmachung der Regelmäßigkeiten von in einer beispielbasierten Automatisierungsübung implementierten sprachlichen Einheiten unterstützten. Drei weitere Befragte (St13, St14, St16) befürworteten sowohl das Verfahren der vorherigen als auch das der nachfolgenden Kognitivierung, welche laut ihnen zur Abwechslung angewendet werden sollen.

4.4.4.4 Gesamteinschätzung der Auffassungen der Studierenden zur beispielbasierten Automatisierung

Die befragten Gruppen bestanden aus 44 Studierenden. Da sich die Präferenzen von zehn Befragten (St10, St18, St22, St24, St28, St31, St35, St36, St43, St44) hinsichtlich der kognitiven Erarbeitungsphase nicht eindeutig identifizieren ließen sowie acht Befragte (St20, St26, St27, St30, St33, St38, St41, St42) gar keine Antworten diesbezüglich lieferten, wurden im Rahmen der schriftlichen und mündlichen Befragungen 26 Auffassungen der Studierenden hinsichtlich der regel- und beispielbasierten Automatisierung erfasst. Darunter präferierten neun Befragte (St9, St15, St17, St19, St23, St25, St29, St32, St34) die nachfolgende Kognitivierung. Drei Befragte (St13, St14, St16) unterstützten die beiden Vorgehensweisen, und vierzehn Befragte (St1-St8, St11, St12, St21, St37, St39, St40) befürworteten eher die vorherige Kognitivierung. Somit lässt sich eine stärkere Tendenz zur Unterstützung der regelbasierten Automatisierung seitens der Studierenden erkennen, nach welcher die Bewusstmachung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen als Voraussetzung für Automatisierung fungiert.

4.4.4.5 Ergebnisse zur beispielbasierten Automatisierung im universitären DaF-Unterricht

Aufgrund der durchgeführten Interviews mit den Lehrenden und den Studierenden sowie der schriftlichen Befragungen der Studierenden lassen sich im ukrainischen universitären DaF-Unterricht des ersten Studienjahres folgende Kernkategorien herausbilden, welche als Ergebnisse des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens in der mündlichen L2-Produktion gelten können:

Ergebnis 1: spezifischer Ausbildungskontext

In dieser Untersuchung handelt es sich um den universitären DaF-Unterricht des ersten Studienjahres, in welchem zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte ausgebildet werden. Die Förderung des kognitiven Lernens sowie die Aneignung der sprachlichen Terminologie bilden laut den Lehrenden den Kern des universitären DaF-Unterrichts. Mit kognitivem

Lernen werden der bewusste Erwerb und die bewusste Anwendung von sprachlichen Erscheinungen, korrekter Sprachgebrauch sowie die Berücksichtigung der Muttersprache der Studierenden bezeichnet. Unter sprachlicher Terminologie wird die Aneignung der theoretischen Kenntnisse über die deutsche Sprache verstanden, damit die Studierenden in ihrem zukünftigen Lehrerberuf den Schülern grammatikalische Regeln erklären können.

Ergebnis 2: von Bewusstmachung zur Automatisierung

In Bezug auf die Spezifik der Ausbildung waren alle Lehrkräfte und die meisten Studierenden für die regelbasierte Automatisierung in ihrem DaF-Unterricht, bei welcher die vorherige Bewusstmachung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen als Voraussetzung für Automatisierung gilt. Dennoch gab es einige Studierende, die die beispielbasierte Automatisierung befürworteten, nach welcher sich die Kognitivierung von sprachlichen Regelmäßigkeiten aus dem Automatisierungsprozess ergibt. Solche Meinungsunterschiede bei den Studierenden sind m. E. auf individuelle Faktoren zurückzuführen. Die Unterstützer der regelbasierten Automatisierung verinnerlichten bereits die universitäre Lehr- und Lernkultur und halten diese für selbstverständlich. Die Befürworter der beispielbasierten Automatisierung hinterfragen die gegebene Lernkultur und sind für neue Methoden offener als die Lehrenden und ihre anderen Kommilitonen.

Ergebnis 3: beispielbasierte Automatisierung für Grund- und Mittelschule sowie für Sprachschulen und -kurse der Ukraine

Obwohl die Lehrenden die beispielbasierte Automatisierung im universitären DaF-Unterricht kritisch betrachteten, meinten sie jedoch, dass diese in der Grund- und Mittelschule sowie in Sprachschulen und -kursen der Ukraine erfolgreich anwendbar sein kann.²¹⁸ Denn in der Grund- und Mittelschule können laut den Lehrenden sprachliche

²¹⁸ Außerdem meinten die Lehrenden, dass die beispielbasierte Automatisierung in einer sprachlichen Umgebung sowie im Privat- bzw. Nachhilfeunterricht mit Erfolg implementiert werden kann. Da im Mittelpunkt dieser Untersuchung die ukrainische Bildungslandschaft stand, wurde das erste Argument ausgelassen. Das zweite Argument wurde ebenso nicht berücksichtigt, weil der Privat- bzw. Nachhilfe-

Erscheinungen unbewusst bzw. imitativ erworben werden, und in Sprachschulen und Sprachkursen steht primär die fremdsprachliche Kommunikation im Mittelpunkt des Unterrichts.

In Bezug auf die Resultate der durchgeführten Unterrichtseinheiten mit beispielbasierten Automatisierungsübungen respektive auf die Ergebnisse der Befragungen zu den lehr- und lernkulturellen Faktoren sowie zur beispielbasierten Automatisierung ist die zentrale Forschungsfrage des zweiten Abschnittes der Untersuchung (siehe Kapitel 3.1.1) folgenderweise zu beantworten: Die implementierten beispielbasierten Automatisierungsübungen für die Entwicklung der Flüssigkeit der mündlichen L2-Produktion ließen sich im universitären Fach-DaF-Unterricht grundsätzlich nur mit Mühe umsetzen. Besonders große Schwierigkeiten waren bei der Realisierung des Ballspiels und beim Zugriff auf das Plenum als Sozialform zu verzeichnen. Beim Ballspiel, welches die Schnelligkeit der mündlichen L2-Produktion zum Ziel hat, bemühten sich die Studierenden trotz Aufforderung zum flüssigen Sprechen ihre Äußerungen langsam und korrekt zu bilden. Dies zeugt von einer stark verwurzelten Gewohnheit der Studierenden, ständige Analysen der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen durchzuführen und ihre Aussagen aufgrund grammatischer Regeln und nicht aufgrund der gehörten Sprachmuster zu produzieren sowie sich ausschließlich auf den korrekten Sprachgebrauch zu konzentrieren. Im Plenum war seitens der Studierenden ein enormer Druck, ihre Aussagen korrekt zu bilden, zu beobachten. Dies führte dazu, dass sie beim Sprechen immer zögerten und auf die Rückmeldungen der Lehrkraft hinsichtlich der Korrektheit ihrer Aussagen warteten. Dies belegt eine geringe Fehlertoleranz aufseiten der Lehrenden und Studierenden. Daher konnten im Ballspiel die Kriterien von beispielbasierten Automatisierungsübungen wie Schnelligkeit, Flüssigkeit vor Korrektheit, kein Eingriff der Lehrkraft und Ausschluss von Fehlern durch die Form der Vorgaben kaum realisiert werden.

unterricht unterschiedlichen Zielen dienen und sich entsprechend anders gestalten kann. Beispielhaft wird der Nachhilfeunterricht für einen DaF-Studierenden die Förderung des Wissens und Könnens anstreben, und Privatunterricht für einen Auszureisenden wird eher die Entwicklung der fremdsprachlichen Kommunikation zum Ziel setzen.

Beim Wechsel zu Dialogen, bei welchen Partnerarbeit als Sozialform eingesetzt wurde, gewöhnten sich die Studierenden allmählich an assoziatives Musterlernen und gebrauchten ihre Aussagen etwas schneller. Zu betonen ist, dass dies ebenso dank der klar strukturierten und visuell zugänglichen Form der Übungsvorgaben möglich war, auf welche die Studierenden zugreifen konnten, ohne über die existierende grammatische Regel nachdenken zu müssen.

Die zweite Forschungsfrage, wie die Lehrenden und die Studierenden auf beispielbasierte Automatisierungsübungen reagieren und welche Einstellung sie dazu haben, ist so zu beantworten: Zu den realisierten beispielbasierten Automatisierungsübungen hatten die Lehrenden eine kritische Grundeinstellung, weil diese laut den Befragten im Gegensatz zu Lehr- und Lernprinzipien des ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterrichts stehen. Die Prinzipien sind kognitives Lernen mit einer vorherigen Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen, Schulung des korrekten Sprachgebrauchs, sofortige Fehlerkorrekturen in allen Übungs- und Einübungsphasen, prioritäre Förderung des vorbereiteten Sprechens und Vermittlung eines fundierten theoretischen Wissens über die deutsche Sprache.

Der Idee der beispielbasierten Automatisierung, neue sprachliche Strukturen zunächst flüssig zu automatisieren und danach deren Gebrauchsregeln bewusst zu erarbeiten, standen die meisten Studierenden kritisch gegenüber. Sie nannten folgende Kritikpunkte: Lernweg vom Gebrauch zur Bewusstmachung, Vorhandensein des Balls im Spiel, zu hohes Tempo, mündliche Form der Übung, zu niedriger Schwierigkeitsgrad der Aktivität und keine Schulung der Fähigkeit, Regeln erklären zu können.

Dennoch gab es einige Studierende, die das beispielbasierte Automatisierungsverfahren unterstützten und für dessen Einsatz in ihrem DaF-Unterricht plädierten. Der Lernweg von der Praxis zur Theorie oder von der unbewussten Anwendung zur bewussten Regelerarbeitung sei für sie der richtige Weg zum Lernen von Fremdsprachen. Denn dadurch würden das Gedächtnis aktiviert, mündliche Produktion und Kommunikation gefördert, die Sprache anhand von Beispielen gelernt und der Stoff portioniert vermittelt sowie

Automatismen entwickelt. Außerdem wurde das Ballspiel als eine interessante und effektive Übungsform bezeichnet, weil darin der Überraschungseffekt bei Redebeiträgen herrscht sowie neue Konstruktionen durch mehrmalige Wiederholung beim Hören und Sprechen memoriert werden. In dieser Hinsicht ist jedoch zu betonen, dass sich sogar bei einigen Unterstützern der beispielbasierten Automatisierung eine gewisse Regel- und Korrektheitsfixiertheit feststellen lässt, was bei Automatisierungsübungen kein Ziel ist. So wurde von den Studierenden die Wichtigkeit des korrekten Sprachgebrauchs und die Regelerarbeitung während der Automatisierung unterstrichen.

Die ermittelten Unterschiede zwischen den Reaktionen der Lehrenden und der Studierenden sind darauf zurückzuführen, dass nicht alle Studierenden von der universitären Lehr- und Lernkultur beeinflusst sind und sich daher an neue Lernformen flexibler anpassen können. Die Lehrenden sind von ihren üblichen Lehrmethoden überzeugt und reagieren daher auf neue Lernverfahren kritisch und ablehnend.

Die dritte Forschungsfrage, wie sich die aufgetretenen Schwierigkeiten bei der Realisierung von ungewohnten Automatisierungsverfahren erklären lassen, ist wie folgt zu beantworten: Die aufgetretenen Schwierigkeiten sowie die negativen Einstellungen und Reaktionen der meisten Befragten auf die beispielbasierten Automatisierungsübungen sind durch die „traditionelle“ Lehr- und Lernkultur auf der Mikroebene, also an der gegebenen Institution, zu erklären, nach welcher der DaF-Unterricht ausschließlich kognitiv ablaufen soll. Dies setzt voraus, dass die deutsche Sprache von den Studierenden bewusst erworben und angewendet sowie nur das kognitive bzw. regelbasierte Automatisierungsverfahren praktiziert wird. Neben dem kognitiven Lernen bildet die Förderung des korrekten Sprachgebrauchs von Anfang an den nächsten Eckpfeiler des universitären DaF-Unterrichts, so dass für assoziatives flüssiges Einüben von Äußerungsmustern kaum Platz bleibt. Außerdem übernehmen die Lehrenden eine führende und die Studierenden eine ausführende Rolle, so dass die Frontalarbeit als die verbreitetste Sozialform zur Geltung kommt. Dies widerspricht erneut der Idee der beispielbasierten Automatisierung, in welcher Automatisierungsübungen in einer interaktiven Sozialform umgesetzt werden.

Trotz der negativen Wahrnehmung des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens im universitären Kontext sind die Vorteile der beispielbasierten Automatisierungsübungen aus der lernpsychologischen Perspektive nicht von der Hand zu weisen. Die Grundlage von beispielbasierten Automatisierungsübungen bilden sprachliche Muster, welche persönlich bedeutsame Aussagen beinhalten sowie in lernerrelevanten Kontexten häufig und mit Transfermöglichkeiten auftreten. Solche Inhalte werden von den Lernenden tiefer verarbeitet und somit besser memoriert, weil sie diesen mehr Aufmerksamkeit schenken. Da in den beispielbasierten Automatisierungsübungen vorgegebene sprachliche Muster sehr oft gehört und mündlich gebraucht werden, entstehen neuronale Bahnen, welche dann als auditive Muster in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses verankert sind. Dadurch wird implizit der korrekte Sprachgebrauch durch Flüssigkeitstraining gefördert.

4.4.5 Problematische Aspekte des zweiten Abschnittes der Untersuchung

Bei der Datenauswertung des zweiten Abschnittes der Untersuchung lassen sich primär drei problematische Aspekte²¹⁹ hervorheben:

1. Es wurden zu viele Fragen gestellt, die sich im Sinne der Fragestellungen als nicht ergiebig herausstellten und bei der Auswertung vernachlässigt werden mussten.
2. Das beispielbasierte Automatisierungskonzept wurde in der Empirie nicht ausreichend und nicht präzise genug untersucht.
3. Manche Fragen wurden zu komplex formuliert, so dass deren Beantwortung für die Befragten und deren anschließende Auswertung für den Autor dieser Arbeit Schwierigkeiten bereiteten.

Beim ersten Problem handelt es sich um die Fragen, die a) zu breit angelegt; b) zu allgemein bzw. zu unpräzise dargestellt; c) problematisch in ihrer Form dargelegt wurden

²¹⁹ Zu den problematischen Aspekten bei der Auswertung der Unterrichtsdurchführungen siehe Kapitel 4.4.1.3.

(siehe dazu Kapitel 4.2). Durch die zu breit angelegten Fragen wurden das Gesamtbild der universitären Lehr- und Lernkultur ermittelt sowie die gesamte Übungslogik der Lektionsabschnitte mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung aus der Lehrwerkreihe „studio d“ bewertet, welche in Bezug auf die Forschungsfragen selektiv ausgewertet werden mussten. Dabei ist zu betonen, dass diese Fragen in ihrer dargestellten Form korrekt waren und deswegen im Weiteren nicht problematisiert werden.

Die zu allgemein dargestellten Fragen waren jedoch unpräzise formuliert, so dass die Antworten darauf keine auswertbaren Daten für diese Arbeit lieferten. So wurde bei Frage 2 und 3 des Themenblocks II des Fragebogens 1 generell nach einer typischen Unterrichtseinheit im schulischen Fremdsprachenunterricht wie auch bei Frage 6 des Themenblocks II des Fragebogens 1 im Allgemeinen nach dem Vergleich des universitären DaF-Unterricht mit dem anderen universitären Fremdsprachenunterricht gefragt. Diese Fragen hätte man spezifizieren sollen und im ersten Falle nach einer typischen Unterrichtseinheit bei der Förderung der mündlichen L2-Produktion, im zweiten Falle nach dem Vergleich des universitären Fremdsprachenunterrichts bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion fragen können. Frage 4 des Themenblocks II des Fragebogens 1 nach den Lernerfolgen im außeruniversitären Fremdsprachenunterricht sowie Frage 16 des Interview-Leitfadens 2 nach der Kooperation mit dem Forscher waren überflüssig.

Zu den problematischen Fragen zählen Frage 2 und 7 des Musters des Fragebogens 2, in welchen solche mehrdeutigen Begriffe wie „gut“ und „schlecht“ gebraucht wurden, was nach Altrichter & Posch (1998: 158) fehlerhaft ist. Anstatt „gut“ und „schlecht“ hätte man die Fragen „Wie bewerten Sie diese Prozedur?“ oder „Gehen Sie bitte auf die Vor- und Nachteile dieses Verfahrens ein!“ gebrauchen können. Da die Studierenden ihre Meinung grundsätzlich begründeten, wirkte sich dies auf die Untersuchung nicht negativ aus. Denn man konnte verfolgen, was die Befragten mit ihren Aussagen meinten, und was sie unter „gut“ und „schlecht“ verstanden.

Beim zweiten Problem geht es darum, dass an keiner Stelle eindeutig vermittelt wurde, dass Automatisierungsübungen in „studio d“ primär zum Flüssigkeitstraining gedacht sind. Dazu wurde von den drei wichtigen kognitionspsychologischen Aspekten etwa flüssigem Einüben von Äußerungsmustern, Verschiebung der kognitiven Erarbeitungsphase sowie reichhaltigen und realitätsnahen Lernumgebungen (vgl. Funk 2006), welche die Grundlage der beispielbasierten Automatisierung bilden, nur die Vorgehensweise der nachherigen Kognitivierung der Gebrauchsregeln von sprachlichen Strukturen explizit abgefragt. Hier hätte man nach der Idee des flüssigen Einübens von Äußerungsmustern ohne vorherige Bewusstmachung deren Gebrauchsregeln in einer realen kommunikativen Situation und mittels der interaktiven Sozialform gezielter und konkreter fragen können. Außerdem hätte man mit den Lehrenden jedes Aufbau- und Durchführungskriterium von beispielbasierten Automatisierungsübungen konkreter behandeln können.

Das dritte Problem impliziert eine komplexe Formulierung von Fragen, bei welchen viele Aspekte zugleich abgefragt wurden. Beispielhaft zielten Frage 6, 9, 10 und 13 des Fragebogens 1 auf die Ermittlung sowohl des Ist-Zustandes des DaF-Unterrichts als auch der Wünsche der Studierenden diesbezüglich ab. Dies führte dazu, dass die Teilfragen nicht immer beantwortet wurden. Die Lösung dafür wäre eine getrennte oder eine klar gekennzeichnete Darstellung der Teilfragen. Obwohl die Lehrenden nur nach dem Ist-Stand ihres DaF-Unterrichts gefragt wurden, lassen sich Frage 5, 6 und 18 des Interview-Leitfadens 1 sowie Frage 9, 11 und 14 des Interview-Leitfadens 2 von ihrer Länge und der Anzahl von Unterfragen her als problematisch bezeichnen. Hier empfiehlt sich, zu überprüfen, ob man die Fragen eventuell kürzen könnte, und ob jede weitere Unterfrage zur derselben Thematik sinnvoll ist.

Zusammenfassend lassen sich folgende problematische Aspekte festhalten: Im zweiten Abschnitt der Untersuchung wurden einerseits zu viele Fragen zu lehr- und lernkulturellen Faktoren sowie zur beispielbasierten Automatisierung formuliert. Andererseits wurden zu wenige Fragen in Bezug auf das beispielbasierte Automatisierungsverfahren entwickelt. Außerdem waren manche Fragen in ihrer Form inkorrekt und komplex dargestellt. Die angeführten Probleme sind primär auf die fehlende Erfahrung

des Autors dieser Arbeit im Forschungsbereich zurückzuführen.²²⁰ Mit der gesammelten Erfahrung würde ich die Fragen, die sich im Kontext der Fragestellungen als nicht zielführend erwiesen, auslassen, die Prinzipien des beispielbasierten Automatisierungsverfahrens, wie oben beschrieben, tiefer und präziser erfragen, komplexe Fragen in kürzere oder in Teilfragen unterteilen sowie mehrdeutige Begriffe wie „gut“ und „schlecht“ vermeiden. Dies würde zum wissenschaftlich sauberen Forschungsprozess und –produkt Beitrag leisten.

4.5 Gesamtdarstellung der Untersuchungsergebnisse

Hinsichtlich der Zielsetzung der Arbeit (vgl. Kapitel 3.1.1) werden in diesem Kapitel Hypothesen zur Lehr- und Lernkultur sowie zur Akzeptanz und Anwendbarkeit der regel- und beispielbasierten Automatisierung im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht entwickelt. Die erarbeiteten Hypothesen ergeben sich aus den Ergebnissen zur ukrainischen Lehr- und Lernkultur und regel- und beispielbasierten Automatisierung (vgl. Kapitel 4.1.5, 4.3.3, 4.4.1.2, 4.4.3.3, 4.4.4.5) und sind als Gesamtergebnisse der realisierten Untersuchung zu verstehen. Als Orientierung für die Gliederung der Gesamtergebnisse der Untersuchung dienen die in Unterkapitel 3.1.4.2 beschriebenen Vorannahmen.

4.5.1 „Traditionelle“ Lehr- und Lernkultur

Zu diesem Aspekt der Untersuchung kann die Hypothese wie folgt formuliert werden:

Im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht des ersten Studienjahres ist grundsätzlich von „traditioneller“ Lehr- und Lernkultur auszugehen, wenn auch darin kommunikative bzw. innovative Elemente angewendet werden.

²²⁰ In dieser Hinsicht spricht Hopf (2008a: 358) von einem Planungsfehler, laut dem zu umfangreiche Leitfäden erstellt werden.

Dies impliziert, dass analytische bzw. grammatikorientierte Methoden²²¹ die Grundlage des universitären DaF-Unterrichts bilden. Dabei wird die deutsche Sprache als System vermittelt, so dass die Studierenden grundsätzlich das Sprachwissen, d. h. Phonetik-, Grammatik- und Lexik-Kenntnisse und weniger die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen erwerben. Die deutsche Sprache wird also kognitiv angeeignet. Dies zeigt sich auch im analysierten Lehrprogramm des Faches „Zweitfremdsprache Deutsch“ und dessen Hauptlehrbuch „Praktisches Deutsch 1“, welche systemlinguistisch bzw. sprachsystemorientiert aufgebaut sind.

Ferner werden die Sprachkenntnisse primär in Form von schriftlichen Tests wie Übersetzungen und Diktaten sowie in Form von mündlichen Tests wie Nacherzählungen und Konversationsthemen kontrolliert, bei welchen Korrektheit des Sprachgebrauchs als das oberste Ziel fungiert. Flüssigkeit wird somit nicht gefördert und spielt bei der Operationalisierung keine Rolle.

Weiterhin findet der DaF-Unterricht hauptsächlich frontal statt, wobei zwischen den Lehrenden und den Studierenden eine klare Rollenverteilung herrscht. Dies bedeutet, dass die Lehrenden eine führende Funktion übernehmen und das Unterrichtsgeschehen komplett selbst gestalten. Die Studierenden können daher nur eine ausführende Funktion ausüben und nehmen oft eine passive Haltung ein.

Die kommunikativen bzw. innovativen Elemente äußern sich darin, dass im universitären DaF-Unterricht westliche Lehrmaterialien ergänzend zum Hauptlehrwerk eingesetzt werden. Dennoch sind diese Bemühungen fragmentarisch, so dass Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben isoliert und nicht kombiniert trainiert werden.

²²¹ Im westlichen Sinne ist von der Grammatik-Übersetzungs- sowie von den Ansätzen der audiolingualen und audiovisuellen Methode zu sprechen. Im Zuge der Entwicklung der ukrainischen Methodik soll die Rede von der bewusst-vergleichenden und bewusst-praktischen Methode sein.

4.5.2 Regelbasiertes bzw. kognitives Automatisierungskonzept

Zu diesem Aspekt der Untersuchung lautet die Hypothese wie folgt:

Aufgrund der „traditionellen“ Lehr- und Lernkultur wird im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht des ersten Studienjahres ausschließlich ein regelbasiertes bzw. kognitives Automatisierungskonzept umgesetzt, nach welchem die Einübung von sprachlichen Strukturen in bewusst gemachte Regeln als Voraussetzung für deren Automatisierung fungiert.

Dabei wird Automatisierung als kognitives Training des korrekten Gebrauchs von grammatischen Formen und nicht als assoziatives Flüssigkeitstraining von sprachlichen Äußerungen über die phonologische Schleife des Arbeitsgedächtnisses verstanden. Die grammatischen Formen werden aufgrund der Übungsmuster bzw. -beispiele angeeignet, welche meistens eine einzuübende Regel zum Gegenstand machen. Somit bilden im Grundstudium die Korrektheit und nicht die Flüssigkeit des Sprachgebrauchs den Kern des Deutschunterrichts. Flüssigkeit wird nach Aussage der Lehrkräfte im Hauptstudium gefördert, nachdem die Studierenden den korrekten Sprachgebrauch verinnerlicht haben. Daher gestaltet sich der Lernweg im universitären Bereich vom Training der Korrektheit zur Entwicklung der Flüssigkeit und nicht umgekehrt.

4.5.3 Problematische Umsetzung von beispielbasierten Automatisierungsübungen

Zu diesem Aspekt der Untersuchung kann als Ergebnis folgende Hypothese formuliert werden:

In Bezug auf das Vorherrschen des kognitiven Automatisierungskonzeptes im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht des ersten Studienjahres werden beispielbasierte Automatisierungsübungen mit großen Schwierigkeiten umgesetzt. Besonders große Resistenz gegen dieses Verfahren ist auf Seiten der Lehrkräfte

zu verzeichnen. Die Studierenden stehen der beispielbasierten Automatisierung nicht so kritisch gegenüber.

Beispielbasierte Automatisierungsübungen, welche zur Schulung der fremdsprachlichen Flüssigkeit gedacht sind, fanden im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht bisher, soweit beobachtet, keine Anwendung und waren daher für die Lehrenden und Studierenden neu und ungewohnt. Aufgrund der ungewohnten Übungsform entstanden Schwierigkeiten bei deren Umsetzung. Während der Durchführung der Untersuchung waren die Reaktionen der Lehrenden auf das beispielbasierte Automatisierungsverfahren kritisch, wobei einige Studierende ein solches Verfahren aber durchaus positiv wahrnahmen. Die negativen Einstellungen und Reaktionen der Lehrenden zur beispielbasierten Automatisierung zeugen davon, dass sie unter einem sehr starken Einfluss der ukrainischen „traditionellen“ Lehr- und Lernkultur stehen und Automatisierung nur im kognitiven Sinne begreifen. Dagegen belegen die zum Teil positiven Reaktionen der Studierenden die Tatsache, dass sie von der ukrainischen universitären Lehr- und Lernkultur nicht so stark geprägt sind und sich noch kein endgültiges Bild des Fremdsprachenlernens angeeignet haben. Deswegen konnten sich manche Studierenden relativ freier und flexibler auf die beispielbasierten Automatisierungsübungen einstellen.

5. Automatisierung und ukrainische Lehr- und Lernkultur

„Einsicht ist der erste Weg zur Besserung.“

(deutsches Sprichwort)

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage, ob die Erkenntnisse aus der internationalen Fremdsprachendidaktik für lokale bzw. regionale Entwicklungen sowohl theoretisch als auch konkret von Nutzen sein können. In der internationalen Didaktik wird momentan über pragmatische Lernziele, z. B. Mündlichkeit und Outputorientierung, sowie über Methodenpluralität, z. B. Kombination von kognitiven und assoziativen Lernverfahren, stark diskutiert. Die Thematik dieser Arbeit, Automatisierung im Hinblick auf die ukrainische Lehr- und Lernkultur zu erforschen, stellt eine aktuelle Debatte dar. Denn für die ukrainische Lehr- und Lernkultur ist Automatisierung, insbesondere im Sinne des Flüssigkeitstrainings, ein ganz neues Forschungsfeld. Daher wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit die Frage nach der Umsetzbarkeit unterschiedlicher Automatisierungskonzepte in der ukrainischen Lehr- und Lernkultur gestellt.

Um diese Frage beantworten zu können, bestand die erste Aufgabe dieser Arbeit darin, die Automatisierungsprozesse in der Kognitionspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik zu analysieren. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass dabei zwischen einem regel- und einem beispielbasierten Automatisierungskonzept differenziert wird (vgl. Kapitel 1.2-1.4). Im Rahmen des regelbasierten Automatisierungskonzeptes wird Automatisierung als Prozeduralisierung von expliziten Regeln (vgl. Kapitel 1.2.1) oder als Einübung in bewusst gemachte Regeln (vgl. Kapitel 1.3.2) verstanden. Im Kontext des beispielbasierten Automatisierungskonzeptes wird Automatisierung als sich immer schneller entwickelnder Abruf von gespeicherten Beispielen aus dem Gedächtnis (vgl. Kapitel 1.2.2) oder als unbewusstes assoziatives Training von sprachlichen Mustern über die Leistung der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Kapitel 1.3.2) definiert.

Diese unterschiedlichen Automatisierungskonzepte führen zu unterschiedlichen Übungsdesigns, welche in der Lehrwerkreihe „studio d“ besonders in Automatisierungsübungen sichtbar gemacht werden. Im Zuge der regelbasierten Automatisierungsübungen bilden grammatische Regeln die Grundlage für den Automatisierungsprozess (vgl. Kapitel 1.3.2.2). Im Kontext der beispielbasierten Automatisierungsübungen bilden sprachliche Muster oder Äußerungen die Basis für den Automatisierungsprozess, wobei sich grammatische Regeln als Folge des Automatisierungsprozesses etablieren können (vgl. Kapitel 1.3.2.3). Sowohl regel- als auch beispielbasierte Automatisierungsübungen sollen zur Entwicklung der Flüssigkeit der mündlichen Sprache führen, so dass Lerneräußerungen weder unterbrochen noch korrigiert werden dürfen (vgl. Kapitel 1.3.2.1). Weiterhin werden diese Übungen mündlich und interaktiv und mit einer hohen Wiederholungsrate umgesetzt. Ihnen liegen personalisierte, hochfrequente, pragmatisch plausible und übertragbare sprachliche Strukturen zugrunde. Die Strukturen sind meistens vorgegeben und bauen auf einem bekannten Wortschatz auf. Grundsätzlich verfügen Automatisierungsübungen über transparente und explizit pragmatische Anweisungen.

Die zweite Aufgabe dieser Arbeit bestand darin, die ukrainische Lehr- und Lernkultur auf der Makro- und Mikroebene unter Heranziehung von lehr- und lernkulturellen Überlegungen (vgl. Kapitel 2.1) zu untersuchen. Auf der Makroebene wurde die ukrainische Lehr- und Lernkultur als „traditionell“ definiert (vgl. Kapitel 2.3). Denn hinsichtlich der hierarchischen gesellschaftlichen Struktur (vgl. Kapitel 2.2.2) kann geschlossen werden, dass ukrainische Lehrende tendenziell eine dominierende und autoritäre Haltung sowie ukrainische Studierende eine passive und reproduktive Rolle übernehmen (vgl. Kapitel 2.2.3). In Bezug auf die Gesellschaftsstruktur wurde auch festgestellt, dass es in der ukrainischen Fremdsprachenforschung keinen lernerbezogenen Forschungsansatz gibt (vgl. Kapitel 2.2.6).

Im Rahmen der Analyse des intellektuellen Stils wurde herausgefunden, dass in der Ukraine Forschungshierarchien vorhanden sind (Stichwort „Zentralisierung“), und dass Wissenschaftstheorien grundsätzlich nach deduktivem Verfahren mit wenig oder gar keinem empirischen Datenmaterial entwickelt werden (vgl. Kapitel 2.2.4). Bezüglich der

Zentralisierung wurde aufgezeigt, dass bei regionalen Forschungseinrichtungen kaum Autonomie und Eigenständigkeit zu verzeichnen ist (vgl. Kapitel 2.2.4). Hinsichtlich des Deduzierens der Wissenschaft wurde ermittelt, dass in der Ukraine keine empirische Sprachlehr- und Sprachlernforschung existiert (vgl. Kapitel 2.2.6).

Weiterhin wurde festgestellt, dass es in der ukrainischen Wissenschaftstradition keinen Zusammenhang zwischen pädagogischen und linguistischen Ansätzen im Sinne einer integrierten Fremdsprachendidaktik gibt, und dass die Linguistik die wissenschaftliche Diskussion bestimmt (vgl. Kapitel 2.2.6, 2.2.7.2). Außerdem wurde belegt, dass in der Ukraine keine Fremdsprachendidaktik im westlichen Sinne, sondern eine eigene Fremdsprachenmethodik nach klaren Vorgaben der pädagogischen und allgemein-didaktischen, linguistischen sowie psychologischen und psycholinguistischen Art existiert (vgl. Kapitel 2.2.6, 2.2.7). In Bezug auf die pädagogischen Vorgaben (vgl. Kapitel 2.2.7.1) erforscht die ukrainische Methodik die Fragen der Bildung und Erziehung, welche sich in den bildenden und erzieherischen Lehr- und Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts zeigen (vgl. Kapitel 2.2.7.5). Bezüglich der linguistischen Vorgaben werden primär die Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache, die Einsicht in das Sprachsystem der Zielsprache aufgrund der adaptierten Lehrbuchtexte und Überwindung der Interferenzeffekte (vgl. Kapitel 2.2.7.2, 2.2.7.4) beleuchtet. Hinsichtlich der psychologischen und psycholinguistischen Vorgaben wird der ukrainische Fremdsprachenunterricht vorwiegend kognitiv und bewusst organisiert, wenn es auch Versuche gab, diesen imitativ und unbewusst zu gestalten (vgl. Kapitel 2.2.7.3, 2.2.8). Im methodischen Sinne sieht dieser Sachverhalt so aus, dass sprachliche Strukturen vor deren Einübung meistens bewusst gemacht werden (vgl. Kapitel 2.2.7.4, 2.2.8).

Bei der Heranziehung der Methodik für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden wurde ermittelt, dass darin zu Sowjetzeiten ein traditionelles Konzept erkennbar war, nach welchem der Fremdsprachenunterricht nur bewusst organisiert wurde (vgl. Kapitel 2.2.9). Die Grammatik wurde vorwiegend deduktiv vermittelt, und in der Übungsprogression entwickelte man sich von sprachsystembasierten zu kommunikativen Übungen. Dabei wurden die Übungen streng ausgewählt und stark eingeschränkt, so dass

vorrangig der korrekte Gebrauch der mündlichen und schriftlichen L2-Produktion anhand der angepassten Lehrbuchtexte trainiert wurde. In der ukrainischen Hochschulmethodik sind innovative Ansätze spürbar, nach welchen neben linguistischer auch kommunikative Kompetenz gefördert werden soll. So werden vier Fertigkeiten aufgrund der authentischen Hör- und Lesetexte und realitätsnahen Sprachhandlungen kombiniert und integriert herausgebildet. Grammatische Erscheinungen können auch induktiv erarbeitet werden. Es wird auf interaktive Sozialformen und spielerische Arbeitsformen zurückgegriffen. Allerdings existieren diese Ideen überwiegend in der Theorie und sind im praktischen Unterricht kaum zu belegen.

Für Automatisierung erscheint in der Ukraine derzeit nur ein „traditionelles“, d. h. kognitives bzw. regelbasiertes, Automatisierungskonzept anwendbar, welches vor allem auf den korrekten mündlichen Sprachgebrauch abzielt (vgl. Kapitel 2.2.10). Dabei fungieren ausschließlich grammatische Regeln und keine sprachlichen Muster oder Äußerungen als Übungsvorlagen für Automatisierungsübungen. Die assoziative bzw. beispielbasierte Automatisierung zum Ziel des Flüssigkeitstrainings scheint keine Basis zu haben.

Auf der Mikroebene, d. h. im Fach-DaF-Unterricht des ersten Studienjahres am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Philologie der Fakultät für fremdsprachliche Philologie der Pädagogischen Universität, wurde, wie erwartet, die Lehr- und Lernkultur „traditionell“ aufgefasst (vgl. Kapitel 4.3-4.5). Es wurde nachgewiesen, dass die Dokumente des Forschungsortes (vgl. Kapitel 4.1) „traditionell“ zu begreifen sind. Dies bedeutet, dass die Ausbildung linguistisch ausgerichtet ist (vgl. Kapitel 4.1.1) sowie das Lehrprogramm „Methodik der Fremdsprachenvermittlung (des Deutschen) in Sekundarschulen“ (vgl. Kapitel 4.1.2), das Lehrprogramm des 1. Studienjahres für das Fach „Zweitfremdsprache Deutsch“ (vgl. Kapitel 4.1.3) und das Hauptlehrbuch „Praktisches Deutsch 1“ (vgl. Kapitel 4.1.4) systemlinguistisch strukturiert sind. Aus diesem Grund stehen keine Sprachhandlungen, sondern das Sprachsystem, d. h. grammatische, lexikalische und phonetische Kenntnisse, im Mittelpunkt des Unterrichts.

Ferner wurde herausgefunden, dass universitäre Unterrichtsprinzipien (vgl. Kapitel 4.3.3, 4.4.3.3) genauso „traditionell“ zu verstehen sind. An der Universität übernehmen die Lehrkräfte eine führende und die Studierenden eine ausführende Rolle, so dass die Frontalarbeit am häufigsten zum Einsatz kommt. Neben der Förderung von vier Fertigkeiten bildet kognitives Lernen mit einer vorherigen Bewusstmachung von neuen sprachlichen Strukturen den Ausgangspunkt des universitären DaF-Unterrichts. Aus diesem Grund werden vorrangig der korrekte Sprachgebrauch mit sofortigen Fehlerkorrekturen in allen Übungs- und Einübungsphasen und das vorbereitete Sprechen praktiziert. Tests werden primär in Bezug auf Wortschatz und Grammatik durchgeführt. Die Vermittlung eines fundierten theoretischen Wissens über die deutsche Sprache spielt eine wichtige Rolle.

Die dritte Aufgabe dieser Arbeit war es, die Frage nach der Anwendbarkeit der beispielbasierten Automatisierungsübungen im ukrainischen universitären Fach-DaF-Unterricht im Rahmen einer qualitativ-aktionsforschungsbasierten Untersuchung zu erforschen (vgl. Kapitel 3.1.1-3.1.3). In der Untersuchung wurde belegt (vgl. Kapitel 4.4.1), dass beispielbasierte Automatisierungsübungen nur bedingt erfolgreich durchgeführt werden konnten. Besonders große Schwierigkeiten waren bei dem im Plenum realisierten Ballspiel zu beobachten. Anhand der Beobachtungen wurde festgestellt, dass die Studierenden trotz Aufforderung zum flüssigen Sprechen ihre Äußerungen langsam und korrekt zu produzieren versuchten. Dies weist auf die Tatsache hin, dass die Studierenden die Gebrauchsregeln von zu automatisierenden sprachlichen Strukturen ständig analysieren, ihre Aussagen aufgrund grammatischer Regeln und nicht aufgrund der gehörten Sprachmuster bilden sowie sich ausschließlich auf den korrekten Sprachgebrauch beziehen. Das Zögern seitens der Studierenden ist ganz pragmatisch zu verstehen und erklärt sich dadurch, dass bei der Bewertung der Studienleistung primär auf die Korrektheit und nicht auf die Flüssigkeit der Aussagen geachtet wird. Es herrscht also eine geringe Fehlertoleranz auf Seiten der ukrainischen Lehrenden und Studierenden.

Weiterhin zeugen die Ergebnisse der Untersuchung davon (vgl. Kapitel 4.3.3, 4.4.4.5), dass die Lehrenden und die meisten Studierenden²²² zu den realisierten beispielbasierten Automatisierungsübungen eine kritische Einstellung hatten und diese ablehnten. Sie zweifelten an der Wirksamkeit der beispielbasierten Automatisierungsübungen, weil sie Flüssigkeit neben Korrektheit nicht als gleichwertiges Lernziel betrachten. Die aufgetretenen Schwierigkeiten in Form von negativen Einstellungen und Reaktionen der meisten Befragten auf die beispielbasierten Automatisierungsübungen sind dabei durch die „traditionelle“ Lehr- und Lernkultur an der gegebenen Institution zu erklären (vgl. Kapitel 4.5). Denn vor allem das kognitive Lernen, der korrekte Sprachgebrauch und die Frontalarbeit widersprechen der beispielbasierten Automatisierung, nach der sprachliche Strukturen assoziativ und flüssig eingeübt sowie in einer interaktiven Sozialform umgesetzt werden.

Mit dieser Arbeit wurde also gezeigt, dass es im untersuchten Kontext an lernkultureller Basis fehlt, damit innovative Konzepte u. a. beispielbasierte Automatisierung erfolgreich umgesetzt werden können. Dies zeigt sich erstens auf der gesellschaftlichen, zweitens auf der sozioökonomischen, drittens auf der bildungspolitischen, viertens auf der didaktischen und fünftens auf der methodischen Ebene.

Bezüglich der hierarchischen und autoritären Struktur der ukrainischen Gesellschaft übernehmen ukrainische Lehrkräfte oft eine straffe Führung und autoritäre Haltung, so dass die Studierenden eine passive Rolle spielen. Als Konsequenz etabliert sich die Frontalarbeit als die verbreitetste Sozialform, und interaktive Sozialformen kommen wenig zur Geltung.

Auf der sozioökonomischen Ebene werden staatliche Bildungseinrichtungen und Wissenschaft ungenügend finanziert, so dass der soziale Status der Lehr- und

²²² Einige Studierende plädierten jedoch für den Einsatz der beispielbasierten Automatisierung in ihrem DaF-Unterricht (vgl. 4.4.4.4). Sie bezeichneten den Lernweg von der Praxis zur Theorie oder von der unbewussten Anwendung zur bewussten Regelerarbeitung als einen richtigen Weg zum Lernen von Fremdsprachen.

Forschungstätigkeit abgewertet ist. Wegen der niedrigen Entlohnung²²³ sind ukrainische Lehrende gezwungen, zusätzliche Tätigkeiten auszuüben, um überleben zu können. Aus diesem Grund haben sie für fundierte Weiterbildungen, die als Grundlage zur Realisierung von Innovation gelten, kaum Möglichkeiten. Außerdem ist die materiell-technische Basis von Hochschulen marode, so dass aktuelle internationale Fachliteratur oder progressive westliche Lehrwerke, z. B. „studio d“, kaum vorliegen.

Auf der bildungspolitischen Ebene mangelt es an Lernzielen, welche vor allem auf Mündlichkeit und Outputorientierung abzielen. Öfters wird in der Theorie generell auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz hingewiesen. Allerdings sieht die ukrainische Praxis meistens völlig anders aus, die größte Zeit wird für die Förderung der linguistischen Kompetenz aufgewendet. Weiterhin gibt es nicht ausreichend Austausch- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Studierende und Lehrende, welche die Wichtigkeit einer authentischen Interaktion und Kommunikation und nicht auswendig gelernter linguistischer Kategorien, d. h. Grammatik und Lexik, vor Augen führen können.

Auf der Ebene der Didaktik wird der Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich kognitiv organisiert, so dass für andere Lernverfahren wie assoziatives, imitatives oder beiläufiges Lernen kaum Platz bleibt. Weiterhin wird bei der Bewertung vorwiegend auf den korrekten Sprachgebrauch geachtet, so dass Flüssigkeit kaum von Bedeutung ist. Als Konsequenz wird vorbereitetes Sprechen öfter praktiziert als spontanes.

Auf der Ebene der Methodik existieren primär systemlinguistische bzw. formale Lehrprogramme, so dass das linguistische System des Deutschen und nicht Sprachhandlungen die Grundlage für die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz bilden. Als Konsequenz werden sprachsystemorientierte und keine kommunikativen Lehrbücher als Hauptlehrwerk eingesetzt, so dass Grammatik, Wortschatz und Phonetik und keine pragmatisch orientierte Kommunikation und Interaktion in Deutsch im Mittelpunkt des DaF-Unterrichts stehen.

²²³ Beispielhaft verdienen Schul- und Hochschullehrer bei einer vollen Stelle zwischen 100 und 300 Euro, wobei die Preise für Lebensmittel in der Ukraine fast genau so hoch sind wie in Deutschland.

Die beschriebenen Hindernisse im gesellschaftlichen, sozioökonomischen, bildungspolitischen, didaktischen und methodischen Bereich führen auch dazu, dass in der Ukraine die innovativen Ideen grundsätzlich in der Theorie verbreitet und wenig in die Praxis eingeflossen sind. Es existiert einfach eine sehr große Diskrepanz zwischen theoretischen Forderungen und realen praktischen Unterrichtsbedingungen.

Wie können sich die Ukraine, die ukrainische Lehr- und Lernkultur und konkret der ukrainische Fremdsprachenunterricht in der Gegenwart und in der Zukunft weiter entwickeln? Geopolitisch gesehen liegt die Ukraine zwischen zwei großen europäischen Mächten: der Russischen Föderation und der Europäischen Union. Diese historisch und geographisch verwurzelte Zerrissenheit zwischen Ost und West (vgl. Kapitel 2.2.1) spiegelt sich in der ukrainischen Gesellschaft wider, wie die aktuellen politischen Ereignisse zeigen. Es gibt kein klares einheitliches Ziel, in welche politische Richtung sich die Ukraine bewegen soll. Dieses ständige Pendeln zwischen östlichen und westlichen Werten und Orientierungen, also zwischen Tradition und Moderne, charakterisiert die Ukraine seit Langem und wird sich kurzfristig nicht ändern.

Die gesellschaftspolitischen Strömungen lassen sich auch anhand der Entwicklung der ukrainischen Lehr- und Lernkultur ablesen. Diese schwingt zwischen traditionellen und innovativen Ansätzen, also zwischen autoritären und demokratischen Gesellschaftsformen, zwischen lehrer- und lernerzentriertem Unterricht sowie zwischen zentralisiertem und dezentralisiertem Wissenschaftsstil. Wie analysiert, geht die Tendenz eher in Richtung auf die Tradition beruhende Lehr- und Lernkultur.

Wie die ukrainische Gesellschaft befindet sich die ukrainische Fremdsprachendidaktik und -methodik im Spannungsfeld zwischen traditionellen und westlichen Einflüssen. So stehen sich der kommunikativen Methode von Passov, der Sprachtätigkeitstheorie von A. A. Leont'ev, den linguistischen Lernzielen sowie den systemlinguistischen Lehrprogrammen und -büchern die westliche kommunikative Didaktik, die Dokumente der

europäischen Sprachenpolitik, pragmatische Lernziele und kommunikative Curricula und Lehrwerke gegenüber.

Aus dem oben Gesagten wird also ersichtlich, dass die ukrainische Gesellschaft eine traditionelle Ausrichtung hat, aber mit den Herausforderungen der modernen Gesellschaft konfrontiert ist. In dieser Hinsicht stellt sich die Frage, ob die traditionellen Ansätze ukrainische Lernende und Studierende wirklich auf die heutigen und zukünftigen Herausforderungen vorbereiten. Wenn man bedenkt, dass sich die Realitäten durch offene Weltkontakte, moderne Medien und Mobilität verändert haben und sich weiter verändern werden, und dass man heute in der Lage sein soll, medial weltweit zu kommunizieren, dann können diese Erfordernisse durch linguistische Lernziele kaum erfüllt werden. Daraus ergeben sich Konsequenzen für den Umbau des Fremdsprachenunterrichts. Man braucht unbedingt neue pragmatische Lernziele wie Mündlichkeit, Outputorientierung, Informationsmobilität und -verarbeitung, welche in jeder Bildungseinrichtung geltend zu machen sind. Dabei ist es wichtig, dass diese neuen Ziele von den Teilnehmern des Unterrichtsprozesses, also von den Lehrenden und Studierenden, getragen werden. Denn ohne Identifikation damit kann keine praktische Umsetzung erfolgen, und diese Ideen werden wieder nur in der Theorie haften bleiben.

Wenn sich die Lernziele in Bezug auf die veränderten Anforderungen ändern, müssen sich die Lernwege verändern. Die mögliche Lösung wäre eine Vielfalt der Methoden und Forschungsansätze anzubieten, wie es von manchen ukrainischen Wissenschaftlern, z. B. Borisko oder Nikolayeva, bereits gefordert wird. Konkret heißt dies, dass den Lehrenden und Studierenden neben der führenden Rolle der Lehrkraft und der ausführenden Rolle der Lernenden, den formalen Lehrprogrammen und Lehrbüchern, dem kognitiven Lernverfahren, dem korrekten Sprachgebrauch, dem vorbereiteten Sprechen und der regelbasierten Automatisierung auch die Möglichkeiten einer beratenden Lehrer- und aktiven Lernerfunktion, der kommunikativen Curricula und Lehrwerke, des assoziativen Lernverfahrens, des flüssigen Sprachgebrauchs, des spontanen Sprechens und der beispielbasierten Automatisierung in der Theorie und Praxis aufgezeigt werden.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Frage der Lernziel-Veränderungen nicht nur in der Ukraine, sondern auch in der ganzen Welt gestellt wird. Denn heute steht jede Gesellschaft vor dem Problem, das eigene Bildungs- und Erziehungssystem so zu gestalten, dass ihre Bürger auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen optimal, d. h. mit passenden Lernzielen und -wegen, vorbereitet werden. Also sind die Fragen der Konversion, der Übergänge und der Brüche nicht nur regionale, sondern sie beziehen sich auch auf alle Lernkulturen. Interessant, wo der Weg hinführt.

Abkürzungsverzeichnis

BRD	Bundesrepublik Deutschland
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
E	Einheit
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen
GÜM	Grammatik-Übersetzungs-Methode
L.	Lektion
LA	Lektionsabschnitt
LK	Lehrkraft
männl.	männlich
ref. n.	referiert nach
S.	Seite
St	Studierende(r)
Üb.	Übung
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
VM	Vermittelnde Methode
weibl.	weiblich

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verlauf einer Lernkurve (entnommen aus Bärenfänger 2002: 131)	24
Abbildung 2: Lernmatrix zur Verteilung von Unterrichtsaktivitäten (entnommen aus CD-ROM „studio d“ A2 (2007) : Unterrichtsvorbereitung interaktiv)	42
Abbildung 3: Symbol einer Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009a: 2)	44
Abbildung 4: Beispiel für eine Sprachschatten-Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009a: 84)	47
Abbildung 5: Beispiel für eine regelbasierte Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009a: 49)	49
Abbildung 6: Struktur der Lektionsabschnitte mit einer regelbasierten Automatisierungsübung in „studio d“ A1, A2 und B1 (eigene Darstellung auf der Grundlage von Funk et al. 2009a, 2009b, 2010)	50
Abbildung 7: Beispiel für eine beispielbasierte Automatisierungsübung (entnommen aus Funk et al. 2009b: 13)	52
Abbildung 8: Struktur der Lektionsabschnitte mit einer beispielbasierten Automatisierungsübung in „studio d“ A1, A2 und B1 (eigene Darstellung auf der Grundlage von Funk et al. 2009a, 2009b, 2010)	54
Abbildung 9: Lehretappen in der Fachausbildung „Fremdsprache“ (entnommen aus Borodulina et al. 1982: 75)	114
Abbildung 10: Übungsbeispiel zur Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit dem aktiven grammatischen Stoff in der Stufe der Aussage (nach Nikolayeva et al. 2002: 84)	129
Abbildung 11: Übungsbeispiele zur Automatisierung der Tätigkeiten von Lernenden mit neuen lexikalischen Einheiten des aktiven Wortschatzes (nach Nikolayeva et al. 2002: 101)	130
Abbildung 12: Verhältnis von Unterrichtserfahrung und Studienabschlussort	157
Abbildung 13: Interview-Leitfaden 1 des ersten Studienabschnittes mit den Lehrenden	169
Abbildung 14: Interview-Leitfaden 2 des ersten Studienabschnittes für die Lehrenden	170
Abbildung 15: Form des Unterrichtsprotokolls (nach Ziebell 1998: 35-39, 2002: 162-165)	175
Abbildung 16: Interview-Leitfaden 1 des zweiten Studienabschnittes für die Lehrenden	180
Abbildung 17: Interview-Leitfaden 2 des zweiten Studienabschnittes für die Lehrenden	183
Abbildung 18: Muster des Fragebogens 2 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden	188
Abbildung 19: Fragebogen 2.1 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden	189
Abbildung 20: Fragebogen 2.2 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden	190
Abbildung 21: Fragebogen 2.3 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden	191
Abbildung 22: Fragebogen 2.4 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden	192
Abbildung 23: Fragebogen 2.5 des zweiten Studienabschnittes für die Studierenden	194
Abbildung 24: Leitfaden für das Gruppeninterview des zweiten Studienabschnittes mit den Studierenden der Gruppe 1 und 2	197
Abbildung 25: Grammatikvermittlung (entnommen aus Popov & Popok 2003: 178-179)	211
Abbildung 26: Übungen zum Training der grammatischen Form (entnommen aus Popov & Popok 2003: 179-180)	212
Abbildung 27: phonetische Übung zur Aussprache (entnommen aus Popov & Popok 2003: 180)	213
Abbildung 28: Wortschatzvermittlung (entnommen aus Popov & Popok 2003: 181-183)	214
Abbildung 29: lexikalisch-grammatische Übungen zum Training der grammatischen Form (entnommen aus Popov & Popok 2003: 184-185)	215
Abbildung 30: phonetische Übung zur Intonation (entnommen aus Popov & Popok 2003: 185)	216
Abbildung 31: Lehrbuchtext und Übungen zum Text (entnommen aus Popov & Popok 2003: 185-186)	216
Abbildung 32: grammatisch-lexikalische Übungen zum Training der grammatischen Form (entnommen aus Popov & Popok 2003: 186-187)	217
Abbildung 33: Sprechübungen zur Förderung des vorbereiteten und spontanen Sprechens (entnommen aus Popov & Popok 2003: 187-188)	218
Abbildung 34: Aussprachübung zur Wiederholung (entnommen aus Popov & Popok 2003: 188)	219
Abbildung 35: Vermittlung von Personalpronomen (entnommen aus Popov & Popok 2003: 39-40)	221
Abbildung 36: Testformate (entnommen aus Popov & Popok 2003: 408-409)	227

Abbildung 37: Inhaltsverzeichnis des Einführungs- und Grundkurses (entnommen aus Popov & Popok 2003: 461-463)	229
Abbildung 38: Aussagen der Lehrenden zur Ausbildung	243
Abbildung 39: Aussagen der Lehrenden zur Berufserfahrung	244
Abbildung 40: Aussagen der Lehrenden zur Weiterbildung	247
Abbildung 41: Aussagen der Lehrenden zu Unterschieden im Lehr- und Lernprozess bei der Vermittlung der mündlichen L2-Produktion	250
Abbildung 42: Aussagen der Lehrenden zur Definition der Automatisierung	253
Abbildung 43: Aussagen der Lehrenden zur Definition der Automatisierungsübungen zur Entwicklung der mündlichen L2-Produktion	255
Abbildung 44: Aussagen der Lehrenden zu methodischen Schritten vor, während und nach der Automatisierungsübung	257
Abbildung 45: Aussagen der Lehrenden zum Lernen von sprachlichen Strukturen anhand von Beispielen und ohne Regelerklärung	260
Abbildung 46: Aussagen der Lehrenden zur mündlichen L2-Produktion ohne Konzentration auf die grammatische Form	262
Abbildung 47: Aussagen der Lehrenden zu Fehlerkorrekturen	265
Abbildung 48: Aussagen der Lehrenden zum Üben des Sprechens vor und nach der Regelerarbeitung	267
Abbildung 49: Aussagen der Lehrenden zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch	270
Abbildung 50: Aussagen einer Lehrkraft zur Lernerfahrung und Lerntradition	272
Abbildung 51: beispielbasierte Automatisierungsübung 3, LA 3, E 9, „studio d“ A2 (entnommen aus Funk et al. 2009b: 144)	278
Abbildung 52: beispielbasierte Automatisierungsübung 5a, LA 2, E 2, „studio d“ A2 (entnommen aus Funk et al. 2009b: 25)	281
Abbildung 53: beispielbasierte Automatisierungsübung 4a und 4b, LA 2, E 3, „studio d“ A1 (entnommen aus Funk et al. 2009a: 46)	283
Abbildung 54: beispielbasierte Automatisierungsübung 4, LA 2, E 9, „studio d“ A1 (entnommen aus Funk et al. 2009a: 151)	285
Abbildung 55: beispielbasierte Automatisierungsübung 3, LA 2, E 12, „studio d“ A2 (entnommen aus Funk et al. 2009b: 194)	286
Abbildung 56: Aussagen der Lehrenden zur Ausbildung	291
Abbildung 57: Aussagen der Lehrenden zur Berufserfahrung	292
Abbildung 58: Aussagen der Lehrenden zur Weiterbildung	293
Abbildung 59: Aussagen der Gruppe 1 über Gründe zum Erlernen des Deutschen	295
Abbildung 60: Aussagen der Gruppe 1 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen	297
Abbildung 61: Aussagen der Gruppe 2 über Gründe zum Erlernen des Deutschen	299
Abbildung 62: Aussagen der Gruppe 2 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen	301
Abbildung 63: Aussagen der Gruppe 3 über Gründe zum Erlernen des Deutschen	303
Abbildung 64: Aussagen der Gruppe 3 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen	304
Abbildung 65: Aussagen der Gruppe 4 über Gründe zum Erlernen des Deutschen	307
Abbildung 66: Aussagen der Gruppe 4 zu Lern- und beruflichem Ziel bezüglich des Deutschen	307
Abbildung 67: Aussagen der Lehrenden zur Präsentation des grammatischen Stoffes	310
Abbildung 68: Aussagen der Lehrenden zur Bewusstmachung	311
Abbildung 69: Aussagen der Lehrenden zum Übungsprozess	313
Abbildung 70: Aussagen der Lehrenden zur Fehlerkorrektur	314
Abbildung 71: Aussagen der Lehrenden zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch	315
Abbildung 72: Aussagen der Lehrenden zu spontanem und vorbereitetem Sprechen	316
Abbildung 73: Aussagen der Lehrenden zu Tests	317
Abbildung 74: Aussagen der Lehrenden zu Sozialformen	319
Abbildung 75: Aussagen der Lehrenden zur Mitgestaltung des Unterrichtsprozesses	320
Abbildung 76: Aussagen der Lehrenden zur Rolle des Lehrers	321
Abbildung 77: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 1 zu Sozialformen	323
Abbildung 78: Aussagen der Gruppe 1 zu bevorzugten Sozialformen	324
Abbildung 79: Aussagen der Gruppe 1 zur Fehlerkorrektur	326
Abbildung 80: Aussagen der Gruppe 1 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch	327
Abbildung 81: Aussagen der Gruppe 1 zur Bewusstmachung	329

Abbildung 82: Aussagen der Gruppe 1 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen	330
Abbildung 83: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 2 zu Sozialformen	332
Abbildung 84: Aussagen der Gruppe 2 zu bevorzugten Sozialformen	333
Abbildung 85: Aussagen der Gruppe 2 zur Fehlerkorrektur	334
Abbildung 86: Aussagen der Gruppe 2 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch	336
Abbildung 87: Aussagen der Gruppe 2 zur Bewusstmachung	337
Abbildung 88: Aussagen der Gruppe 2 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen	339
Abbildung 89: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 3 zu Sozialformen	340
Abbildung 90: Aussagen der Gruppe 3 zu bevorzugten Sozialformen	341
Abbildung 91: Aussagen der Gruppe 3 zur Fehlerkorrektur	342
Abbildung 92: Aussagen der Gruppe 3 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch	343
Abbildung 93: Aussagen der Gruppe 3 zur Bewusstmachung	345
Abbildung 94: Aussagen der Gruppe 3 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen	346
Abbildung 95: prozentuale Angaben der Studierenden der Gruppe 4 zu Sozialformen	348
Abbildung 96: Aussagen der Gruppe 4 zu bevorzugten Sozialformen	348
Abbildung 97: Aussagen der Gruppe 4 zur Fehlerkorrektur	349
Abbildung 98: Aussagen der Gruppe 4 zu korrektem und flüssigem Sprachgebrauch	350
Abbildung 99: Aussagen der Gruppe 4 zur Bewusstmachung	350
Abbildung 100: Aussagen der Gruppe 4 zu spontanem und vorbereitetem Sprechen	351
Abbildung 101: Aussagen der Lehrenden zu ersten Eindrücken von beispielbasierter Automatisierung	357
Abbildung 102: Aussagen der Lehrenden zur Übungsphilosophie von Automatisierung zur Bewusstmachung	359
Abbildung 103: Aussagen der Lehrenden zu Motivation, Interesse und Lernfortschritten bei den Studierenden	360
Abbildung 104: Aussagen der Lehrenden zu Zukunftschancen der beispielbasierten Automatisierung in der ukrainischen Bildungslandschaft	363
Abbildung 105: Aussagen der Gruppe 1 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „wollte + werden“	366
Abbildung 106: Aussagen der Gruppe 1 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „Possessivartikel im Dativ“	368
Abbildung 107: Aussagen der Gruppe 1 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „sein im Präteritum“	369
Abbildung 108: Aussagen der Gruppe 2 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „wollte + werden“	371
Abbildung 109: Aussagen der Gruppe 2 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „Possessivpronomen im Dativ“	373
Abbildung 110: Aussagen der Gruppe 2 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „sein im Präteritum“	374
Abbildung 111: Aussagen der Gruppe 3 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „Perfekt“	376
Abbildung 112: Aussagen der Gruppe 4 zur beispielbasierten Automatisierungsübung zum Thema „um ... zu ... Infinitiv“	378
Abbildung 113: Aussagen der Gruppe 1 zu vorheriger und nachfolgender Kognitivierung	381
Abbildung 114: Aussagen der Gruppe 2 zu vorheriger und nachheriger Kognitivierung	383

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (Hrsg.) (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, Heft 37, 27-49.

Aguado, Karin (2003): „Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Heft 32, 11-26.

Aguado, Karin & Riemer, Claudia (2001): „Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung“. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 245-257.

Alchazishvili, Arcil A. (1977): „Nekotoryje aspekty psichologicheskogo obosnovanija obuchenija mladshih shkol'nikov ustnoj inostrannoju rechi“. In: *Voprosy psichologii obuchenija mladshih shkol'nikov vtoromu jazyku*, 5-128.

Allport, Alan (1989): „Visual attention“. In: Posner, Michael I. (ed.): *Foundations of Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press, 631-681.

Altmayer, Claus (1997): „Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), 2(2), 25 Seiten. URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/altmayer3.htm [Stand: 30.12.2010].

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anderson, John R. (1982): "Acquisition of Cognitive Skill". In: *Psychological Review* 89, Nr. 4, 369-406.

Anderson, John R. (1990): *Cognitive Psychology and its Implications*. 3rd edition. New York: Freeman.

Anderson, John R. (1992): "Automaticity and the ACT theory". In: *American Journal of Psychology* 105, 165-180.

Anderson, John R. (1993): *Rules of Mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderson, John R. (1995): *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York: John Wiley.

Anderson, John R. (1996): *The Architecture of Cognition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (originally published in 1983).

Anderson, John R. & Fincham, John M. (1994): "Acquisition of Procedural Skills from Examples". In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 20, 1322-1340.

Anderson, John R.; Fincham, John M.; Douglass, Scott (1997): "The Role of Examples and Rules in the Acquisition of a Cognitive Skill". In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 23, 932-945.

Anderson, John R. & Lebiere, Christian (1998): *The Atomic Components of Thought*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, John R. et al. (2004): "An integrated theory of the mind". In: *Psychological Review* 111, 1036-1060.

Arnold, Rolf (2005): „Veränderungen der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Lernkulturwandel“. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, 59. Ergänzt. –Lief., 1-17.

Arnold, Rolf & Schüßler, Ingeborg (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Austin, John L. (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

Azzolini, Larissa (2009): „Studienbegleitender Deutschunterricht in der Ukraine: ein Interview“. In: Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (Hrsg.): *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Roma: ARACNE, 431-437.

Baddeley, Alan D. & Hitch, Graham (1974): "Working memory". In: Bower, Gordon (ed.): *The psychology of learning and motivation*, Volume 8. New York: Academic Press, 47-90.

Bärenfänger, Olaf (2002): „Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen“. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Grammatik und Fremdsprachenunterricht. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, 119-140.

Bärenfänger, Olaf (2003): „Mündliche Produktion in der Fremdsprache: Ein Experiment“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 50-68.

Bargh, John A. (1989): "Conditional Automaticity: Varieties of Automatic Influences in Social Perception and Cognition". In: Uleman, James S. & Bargh, John A. (eds.): *Unintended Thought*. New York: The Guilford Press, 3-51.

Bargh, John A. (2000): „Automaticity“. In: Kazdin, Alan E. (ed.): *Encyclopedia of Psychology, Volume I*. Oxford: Oxford University Press, 347-348.

Barkowski, Hans & Eßer, Ruth (2001): „Haltet den Dieb ... Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen“. In: Funk, Hermann & König, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache. Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium, 83-93.

Barkowski, Hans & Eßer, Ruth (2005): „Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung“. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwertfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 88-99.

Baumgart, Annette & Jänecke, Bianca (1997): *Russlandknigge*. 1. Auflage. München: Oldenbourg.

Baur, Rupprecht S. (1984): „Sowjetische Sprachlehrforschung“. In: Jachnow, Helmut (Hrsg.): *Handbuch des Russisten*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 820-857.

Baur, Rupprecht et. al. (1980): *Resümierende Auswahlbibliographie zur neueren sowjetischen Sprachlehrforschung (gesteuerter Fremdsprachenerwerb)*. Amsterdam: John Benjamins.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (1995): „Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 13-23.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2003a): „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 1-9.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2003b): „Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 9-19.

Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (1995): „Sprachlehrforschung“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 7-13.

Bebermeier, Hans (2006): „Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule“. In: *Grundschulunterricht* 53 (10), 29-32.

„Beirat ‚Deutsch als Fremdsprache‘ des Goethe-Instituts: ‚Deutsch als Fremdsprache‘ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen“. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25 (1), 85-96.

Beljaev, Boris (1965): *Očerki po psihologii obuchenija inostrannym jazykam. Posobie dlja prepodavatelej i studentov*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Moskau: Prosveschtschenije.

Berezhna, Viktoria W. & Panteleyeva, Swetlana W. (2008): *Nimez'ka mova. Samovchytel' maubutn'jogo studenta*. Charkiw: Torsing-Pljus.

Berry, Dianne C. & Broadbent, Donald E. (1984): "On the Relationship between Task Performance and Associated Verbalizable Knowledge". In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 364, 209-231.

Bim, Inessa L. & Passov, Efim I. (1993): *Deutsch. Lehrbuch und Lesebuch, 11. Klasse. 5.*, überarbeitete Auflage. Moskau: Prosvetschschenije.

Blake, Christopher (2009): "Potential of Text-Based Internet Chats for Improving Oral Fluency in a Second Language". In: *The Modern Language Journal* 93 (2), 227-240.

Blei, Dagmar (1991): „Deutsch als Fremdsprache in der DDR: Forderungen der 90er Jahre an eine ‚Entwicklungsdisziplin‘“. In: Raasch, Albert; Herold, Dieter; Kiupel, Cläre (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung. Beiträge zum FMF-Kongreß Lübeck 1990*. Saarbrücken: Ottweiler Druckerei, 27-36.

Blei, Dagmar (2002): „Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz“. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 29 (4), 289-305.

Blei, Dagmar (2003): „Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40 (4), 220-227.

Bleyhl, Werner & Schultz-Steinbach, Gisela (2002): "Don't start all over again – carry on, please!" In: *At work* 2, 2-4.

Boeckmann, Klaus-Börge (1998): „Unterrichtliche Interaktion und Interkulturalität: als Lektor in Japan“. In: Barkowski, Hans (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell?* Band 2. Wien: Wiener Volksbildung, 49-60.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006a): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Studien-Verlag: Innsbruck/Wien/Bozen. (=Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B.)

Boeckmann, Klaus-Börge (2006b): „Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), Jahrgang 11, Nr. 3, 14 S. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-13/beitrag/Boeckmann11.htm> [Stand: 30.12.2010].

Boeckmann, Klaus-Börge (2007): „Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht“. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ...: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium, 73-81.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): „Regionale Lehr- und Lernkulturen“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 952-960.

Böhme, Günter (1991): „Russischunterricht in der DDR – wie weiter?“ In: Raasch, Albert; Herold, Dieter; Kiupel, Cläre (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung. Beiträge zum FMF-Kongreß Lübeck 1990*. Saarbrücken: Ottweiler Druckerei, 37-48.

Bohnsack, Ralf (2008): „Gruppendiskussion“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 369-383.

Bolten, Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz*. Neuauflage. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Borisko, Natalia (2003): „Konzept und Umsetzung: Neues Curriculum in der DaF-Lehrerbildung in der Ukraine“. In: Neuner, Gerhard & Koithan, Ute (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz. Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2002. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zur 1. gemeinsamen Tagung im IQN-Projekt, 28.-30. November 2002. Universität Kassel*. Kassel: Kassel University Press, 87-98.

Borisko, Natalia (2009): „Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrerbildung in der Ukraine“. In: Casper-Hehne, Hiltraud & Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 59-68.

Borisko, Natalia (2010): „Formirovanije professional’no orijentirovannoj kommunikativnoj kompetenzii na praktičeskijh zanjatijah po inostarannomu jazyku ili skol’ko metodiki nuzhno budushtshemu uchitelju?“ In: *Inozemni movy* 2, 3-10.

Borisko, Natalia et al. (Hrsg.) (2004): *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kiew: Lenvit.

Borodulina, Marija K.; Karlin, Alisa L.; Lur’je, Abram S.; Minina, Nadezhda M. (1982): *Obuchenije inostrannomu jazyku kak spezial’nosti (nemezkij jazyk). Dlja institutov i fakul’tetov inostrannyh jazykov*. 2., überarbeitete Auflage. Moskau: Vysshaja shkola.

Broadbent, Donald E. (1989): “Lasting Representations and Temporary Processes. In: Roediger, Henry L. (ed.): *Varieties of Memory and Consciousness: Essays in Honor of Endel Tulving*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 211-228.

Buscha, Hans-Joachim & Specht, Elfriede (1970): „Zur Arbeit mit Sprachmustern bei Fortgeschrittenen. (Arbeitsbericht)“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 7 (3), 171-179.

Byrne, Donn (ed.) (1986): *Teaching Oral English*. 2nd edition. Harlow, UK: Longman.

Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars (2003): „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag Tübingen und Basel, 499-505.

CD-ROM „studio d“ A1 (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsvorbereitung interaktiv*. Berlin: Cornelsen.

CD-ROM „studio d“ A2 (2007): *Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsvorbereitung interaktiv*. Berlin: Cornelsen.

CD-ROM „studio d“ B1 (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsvorbereitung interaktiv*. Berlin: Cornelsen.

Cheng, Patricia W. (1985): “Restructuring versus Automaticity: Alternative Accounts of Skill Acquisition”. In: *Psychological Review* 92 (3), 414-423.

Chomenko, Ludmila (2001): „Fremdsprachenunterricht in der Ukraine – in einem Land des Umbruchs“. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 28 (1), 33-41.

Christ, Herbert (2001): „Lernen in zwei Sprachen und Fremdsprachenunterricht: Probleme beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule I“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 35 (49), 14-19.

Christ, Herbert & Hüllen, Werner (1995): „Fremdsprachendidaktik“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 1-7.

Cohen, J. D.; Dunbar, K.; McClelland, J. L. (1990): "On the Control of Automatic Processes: A Parallel Distributed Processing Account of the Stroop Effect". In: *Psychological Review* 97, 332-361.

Cohen, J. D.; Servan-Schreiber, D.; McClelland, J. (1992): "A Parallel Distributed Processing Approach to Automaticity". In: *American Journal of Psychology* 105, 239-269.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith (2000): *Research Methods in Education*. 5th edition. London: Routledge Falmer.

Corder, Stephen P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Coulmas, Florian (1981): *Routine im Gespräch: Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

Cumming, Alister (1994): "Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretative, and Ideological Orientations". In: *TESOL Quarterly* 28(4), 673-703.

Curriculum der Fakultät für fremdsprachliche Philologie (2010) der anonymisierten Pädagogischen Universität (unveröffentlichtes Manuskript).

Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

DeKeyser, Robert M. (1997): "Beyond Explicit Rule Learning. Automatizing Second Language Morphosyntax". In: *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* 19, 195-221.

DeKeyser, Robert M. (2001): „Automaticity and Automatization“. In: Robinson, Peter (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 125-151.

DeKeyser, Robert (2007): “Skill Acquisition Theory”. In: VanPatten, Bill & Williams, Jessica (eds.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 97-113.

Denzin, Norman K. (1978): *The Research Act*. 2nd edition. Chicago: Aldine.

Derwing, Tracey M.; Munro, Murray J.; Thomson, Ronald I.; Rossiter, Marian J. (2009): “The Relationship Between L1 Fluency and L2 Fluency Development”. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (4), 533-557.

Derzhavna nazional'na programa "Osvita". Ukraina XXI stolittja. Kyiv: Rajduga, 8-10.

Desselmann, Günther & Hellmich, Harald (1986): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. 2., unveränderte Auflage. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Diehl, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik; 220).

Dolgalova, N. V. (1987): „Sochetanije auditornyh i vneauditornyh form raboty studentov IV kursa v sisteme professional'noj podgotovki uchitelja“. In: Zykova, N. N. et al. (Hrsg.): *Kompleksnaja organizacija i planirovanije jazykovoj podgotovki uchitelja: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Gorkij: GGPI im. M. Gor'kogo, 28-32.

Edmondson, Willis J. (1989): "Discourse Production, Routines and Language Learning". In: Kettemann, Bernhard; Bierbaumer, Peter; Fill, Alwin; Karpf, Annemarie (eds.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 287-302.

Edmondson, Willis J. (2003): „Output als autonomes Lernen: Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 196-213.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag.

Ellis, Nick C. (1996): "Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order". In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91-126.

Ellis, Nick C. (2001): "Memory for language". In: Robinson, Peter (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-68.

Ellis, Nick C. (2003): "Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure". In: Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell Publishing, 63-103.

Ellis, Nick C. (2007): "The Associative-Cognitive CREED". In: VanPatten, Bill & Williams, Jessica (eds.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 77-95.

Ellis, Nick (2009): "Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning". In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (eds.): *The Handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 139-158.

Ellis, Rod (1994): "Formulaic Speech in Early Classroom Second Language Development". In: Handscombe, Jean et al. (ed.): *On TESOL '83. The question of control*. Washington, D. C.: TESOL, 53-65.

Eßer, Ruth (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...’ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), Jahrgang 11, Nr. 3, 24 S. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-23/beitrag/Esse21.htm> [Stand: 30.12.2010].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin (u. a.): Langenscheidt.

Feld-Knapp, Ilona (2008): „Schülertexte differenziert beurteilen: Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur“. In: *Fremdsprache Deutsch* 39, 45-49.

Finkbeiner, Claudia (1996): „Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: ein Weg zu einer neuen holistischen Lernkultur?“. In: *Fremdsprachenunterricht* 40 (1), 2-11.

Fitts, Paul (1964): „Perceptual-Motor Skill Learning“. In: Melton, Arthur (ed.): *Categories of Human Learning*. New York, NY: Academic Press, 243-285.

Fitts, Paul & Posner, Michael (1967): *Human Performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Flick, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2008a): „Design und Prozess qualitativer Forschung“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 252-265.

Flick, Uwe (2008b): „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6.

durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 309-318.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friebertshäuser, Barbara (1997): „Interviewtechniken – ein Überblick“. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 371-395.

Friedrich, Helena (1998): „Schule in Russland (Pädagogischer Alltag)“. In: Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hrsg.): *Systemwechsel Osteuropa II (Themenheft)*. Interkulturell 1, 9-19.

Freudenstein, Reinhold (1970): „Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsmethodik. Dargestellt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts“. In: Klafki, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaften 2. Eine Einführung*. Band 2. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 167-187.

Funk, Hermann (2006): „Modelle einer produktionsorientierten Grammatikdidaktik – Anmerkungen zu ‚Sinn-losen‘ und sinnvollen Übungen“. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu DaF* 1, 155-169.

Funk, Hermann (2009): „Grammatisches Wissen und Sprechkompetenz (Teil 2). Standards der Grammatikvermittlung“. In: *Akzent Deutsch* September, 10-12, 14, 16.

Funk, Hermann (2010a): „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer,

Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 940-952.

Funk, Hermann (2010b): „Fremdsprachenmethodik“. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 93-94.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2009a): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. 1. Auflage, 5. Druck. Berlin: Cornelsen.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2009b): *studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. 1. Auflage, 5. Druck. Berlin: Cornelsen.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Winzer, Britta (2010): *studio d B1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. 1. Auflage, 5. Druck. Berlin: Cornelsen.

Gal'perin, Pjotr J. (1965): *Osnovnyje rezul'taty issledovanija po probleme „formirovanija umstvennyh dejstvij i ponjatij“*. (Habilitationsschrift). Moskau: Izd. MGU.

Galperin, Pjotr J. (1974): „Die geistige Handlung als Grundlage für Bildung von Gedanken und Vorstellungen“. In: Galperin, Pjotr J. & Leontjew, Aleksej N.: *Probleme der Lerntheorie*. Übersetzung aus dem Russischen von Elske Däbritz. 4. Auflage. Berlin: Volkseigener Verlag Volk und Wissen, 33-49.

Gal'skova, N. D. & Nikitenko, Z. N. (1991): „O vzaimodejstvii uchitelja i uchashtshihsja na uroke inostrannogo jazyka“. In: *Inostrannyje jazyki v shkole* 1, 20-22.

Galtung, Johan (1985): „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene*. München: Iudicum, 151-193.

Galtung, Johan (2003): „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“. In: Bolten, J. & Ehrhardt, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis, 167-207.

Ganshina, K. A. (1930): *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov*. Moskau.

Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2008): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 3rd edition. New York and London: Routledge.

Gatbonton, Elisabeth & Segalowitz, Norman (2005): “Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency”. In: *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 61 (3), 325-353.

Ginther, April; Dimova, Slobodanka; Yang, Rui (2010): “Conceptual and Empirical Relationships between Temporal Measures of Fluency and Oral English Proficiency with Implications for Automated Scoring. In: *Language Testing* 27 (3), 379-399.

Glesne, Corrine & Peshkin, Michael (1992): *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. White Plains, NY: Longman.

Goschke, Thomas (1996): „Wille und Kognition: Zur funktionalen Architektur der intentionalen Handlungssteuerung“. In: Kuhl, Julius & Heckhausen, Heinz (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie IV: Motivation und Emotion*. Band 4: Motivation, Volition und Handlung. Göttingen (u. a.): Hogrefe, 583-664.

Groebe, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Franke.

Grotjahn, Rüdiger (2003): „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag Tübingen und Basel, 493-499.

Gruzinskaja, I. A. (1933): *Metodika prepodavanija anglijskogo jazyka v srednej shkole*. Moskau.

Gurvich, P. B. & Kudrjashov, J. A. (1991a): „Grammaticeskije umenija, obuslavlivajushije govorenije na inostrannom jazyke, i osnovnyje linii ih razvitija“. In: Leont’ev, Aleksej A. (Hrsg.): *Obschtschaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: Hrestomatija*. Moskau: Russkij jazyk, 282-295.

Gurvich, P. B. & Kudrjashov, J. A. (1991b): „Leksicheskije umenija, obuslavlivajushije govorenije na inostrannom jazyke, i osnovnyje linii ih razvitija“. In: Leont’ev, Aleksej A. (Hrsg.): *Obschtschaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: Hrestomatija*. Moskau: Russkij jazyk, 327-343.

Haas, Roland (2003): *Dictionary of Psychology and Psychiatry*. 2nd, completely revised and expanded edition. Cambridge, Mass.: Hogrefe.

Hakuta, Kenji (1974): “Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition”. In: *Language Learning* 24 (2), 287-298.

Han, ZhaoHong & Selinker, Larry (2005): “Fossilization in L2 Learners”. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 455-471.

Handwerker, Brigitte (2002): „*Chunks*, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung“. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Grammatik und Fremdsprachenunterricht. Kognitive, psycholinguistische und erwerbs-theoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, 207-230.

Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.

Haran, Olexiy (ed.); Burkovsky, Petro; Dubrovskiy, Volodymyr (2009): *Ukraine in Europe: Questions and Answers*. Kyiv: Stylos Publishers.

Haß, Frank (2010): „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik“. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 22-27.

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2001): „Die Struktur des Faches“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 1-12.

Hermanns, Harry (2008): „Interviewen als Tätigkeit“. In: In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 360-368.

Hess, Hans Werner (1992): *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: Iudicium.

Heuer, Ulrike; Botzat, Tatjana; Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Heyse, Volker; Erpenbeck, John; Michel, Lutz (2002): *Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (=QUEM-report, Heft 74).

Hofstede, Geert (1986): „Cultural Differences in Teaching and Learning“. In: *International Journal of Intercultural Relations* 10 (3), 301-320.

Holtappels, Heinz G. (Hrsg.) (1995): *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied: Luchterhand.

Hopf, Christel (2008a): „Qualitative Interviews“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349-360.

Hopf, Christel (2008b): „Forschungsethik und qualitative Forschung“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 589-599.

Hufeisen, Britta (2005): “‘But then you don’t learn anything!’: Wie man beim Schüleraustausch eine neue Lernkultur entdecken kann“. In: *Englisch* 40 (1), 9-23.

Hulstijn, Jan H. (1989): “A Cognitive View on Interlanguage Variability“. In: Eisenstein, Miriam R. (ed.): *Dynamic interlanguage. Empirical studies in second language acquisition*. New York: Plenum, 17-31.

Hulstijn, Jan H. (2002): “Towards a unified account of the representation, processing, and acquisition of second language knowledge“. In: *Second Language Research* 18(3), 193-224.

Imedadze, Natela V. (1979): *Eksperimental'no-psihologicheskiye issledovanija ovladenija i vladenija vtorym jazykom*. Tbilisi: Mezniereba.

James, Williams (1890): *The Principles of Psychology*. Volume 1. London: McMillan and Co.

Johnson, Keith (1994): "Teaching Declarative and Procedural Knowledge". In: Bygate, Martin; Tonkyn, Alan; Williams, Eddie (ed.): *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall, 121-131.

Johnson, Todd R.; Wang, Hongbin; Zhang, Jiajie (2003): "Skill Acquisition: Models". In: Nadel, Lynn (ed.): *Encyclopedia of Cognitive Science*. Volume 4. London: Nature Publishing Group, 30-36.

Jonides, J., Naveh-Benjamin, M., Palmer, J. (1985): "Assessing automaticity". In: *Acta Psychologica* 60, 157-171.

Jung, Steffen (1998): *Die Transformation des russischen Wirtschaftssystems*. Hamburg: Kovač Verlag.

Kahneman, Daniel & Chajzyck, D. (1983): "Tests of the Automaticity of Reading: Dilution of Stroop Effects by Colour-Irrelevant Stimuli". In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 9, 497-509.

Kahneman, Daniel & Treisman, Anne (1984): "Changing Views of Attention and Automaticity". In: Parasuraman, Raja & Davies, David R. (eds.): *Varieties of Attention*. New York: Academic Press, 29-61.

Kara, Hannele (2007): „Mündliches Portfolio im DaF-Unterricht – ein Lehrexperiment anhand von Portfolioarbeiten“. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34 (1), 62-75.

Kaspranskij, R. R. (1987): „Rol' i mesto kursa ‚Lingvisticheskaja interpretacija teksta‘ v professional'no-pedagogicheskoj podgotovke uchitelja inostrannogo jazyka“. In: Zykova, N. N. et al. (Hrsg.): *Kompleksnaja organizacija i planirovanije jazykovoju podgotovki uchitelja: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Gorkij: GGPI im. M. Gor'kogo, 52-56.

Kirchhöfer, Dieter (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen*. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH.

Kitajgorodskaja, Galina A. (1979): *Nauchno-metodicheskoje posobije dlja prepodavatelej (intensivnyj kurs)*. Moskau: Izd. MGU.

Kitajgorodskaja, Galina A. (1986): *Metodika intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam*. 2. Auflage. Moskau: Izdat. Vysshaja shkola.

Kleber, Eduard W. & Stein, Roland (2001): *Lernkultur am Ausgang der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Komkov, Ivan F. (1979): *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov*. Minsk: Vyshejschaja shkola.

Kormos, Judit (2006): *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Korostelev, W. S. (1991): „Sushnost' prozessa formirovanija leksicheskikh navykov pri kommunikativnom metode obuchenija govoreniju“. In: Leont'ev, Aleksej A. (Hrsg.): *Obschtschaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: Hrestomatija*. Moskau: Russkij jazyk, 344-349.

Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2008): „Zur Transkription von Gesprächen“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein*

Handbuch. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 437-446.

Krashen, Stephan (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Kreck, Sibylle (1997): „Neuorientierung des Deutschunterrichts in Russland“. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer II/1997: Trend 2000, 23-28.

Kretzenbacher, Heinz L. (2004): „'Inter-, multi-, trans-, global- ...?' Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzeptes und der Belehrungskulturen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online) 9 (3), 11 S. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Kretzenbach3.htm> [Stand: 30.12.2010].

Kron, Friedrich W. (2004): *Grundwissen Didaktik*. 4., neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (2006): „Müssen jetzt alle dasselbe können?: Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* 34, 30-33.

Krüger, Michael (1991a): „Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht“. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grewer, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 17-28.

Krüger, Michael (1991b): „Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht“. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grewer, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 29-41.

Lamnek, Siegfried (1993): *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. Band II. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London et al.: Longman.

Lehrprogramm des 1. Studienjahres für das Fach „Zweitfremdsprache Deutsch“ (2010). Lehrstuhl für deutsche Sprache und Philologie der Fakultät für fremdsprachliche Philologie der anonymisierten Pädagogischen Universität (unveröffentlichtes Manuskript).

Lehrprogramm „Methodik der Fremdsprachenvermittlung (des Deutschen) in Sekundarschulen“ (2010). Lehrstuhl für deutsche Sprache und Philologie der Fakultät für fremdsprachliche Philologie der anonymisierten Pädagogischen Universität (unveröffentlichtes Manuskript).

Leont'ev, Aleksej A. (1971): *Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit*. Übersetzt und herausgegeben von C. Heeschen und W. Stölting. Stuttgart (u. a.): Verlag W. Kohlhammer.

Leont'ev, Aleksej A. (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. Übersetzt und herausgegeben von Gisela Schulz und Gerhard Seyfarth. Stuttgart (u. a.): Verlag W. Kohlhammer.

Leont'ev, Aleksej A. (Hrsg.) (1991): *Obschtschaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: Hrestomatija*. Moskau: Russkij jazyk.

Leont'ev, Aleksej N. (1974): „Obschtscheje ponjatije o dejatel'nosti“. In: Leont'ev, Aleksej A. (Hrsg.) (1974): *Osnovy teorii rechevoj dejatel'nosti*. Moskau: Nauka, 5-21.

Leont'ev, Aleksej N. (1977): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: 1977.

Lewis, Michael (2009): *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Andover (u. a.): Heinle Cengage Learning.

Ljubarskaja, A. A. (1939): *Metodika prepodavanija francuzskogo jazyka*. 3. Auflage. Moskau.

Logan, Gordon D. (1988): „Toward an Instance Theory of Automatization“. In: *Psychological Review* 95 (4), 492-527.

Logan, Gordon D. (1990): “Repetition Priming and Automaticity: Common underlying Mechanisms?” In: *Cognitive Psychology* 22, 1-35.

Logan, Gordon D. (1992): “Shapes of Reaction-Time Distributions and Shapes of Learning Curves: A Test of the Instance Theory of Automaticity”. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 18, 883-914.

Lozanov, Georgi (1971): *Suggestologija*. Sofija.

MacKay, D. G. (1982): “The Problem of Flexibility, Fluency and Speed-Accuracy Trade-off in Skilled Behaviour”. In: *Psychological Review* 89, 483-506.

MacLeod, C. M. (1991): “Half a Century of Research on the Stroop Effect: An Integrative Review”. In: *Psychological Bulletin* 109, 163-203.

Markušević, Aleksej (1970): „Probleme des Inhalts der Schulbildung in der UdSSR“. In: *10. Heft – Betrifft: Erziehung. Das aktuelle pädagogische Magazin. Forum für Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft*. Langensalza: Julius Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.

Mayring, Philipp (2008a): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2008b): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 468-474.

Mayring, Philipp (2010): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Mey, Günther & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 601-613.

McLaughlin, Barry (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.

Meinefeld, Werner (2008): „Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 265-275.

Mika, Egmont (2005): *Formeln und Routinen. Zum Genuserwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Gastarbeiter mit Deutsch als Zweitsprache*. (Dissertation.) Uppsala: Studia Germanistica Upsaliensia.

Mikhailova, O. E. (1991): „Obuchenije grammatike v jazykovom vuze (otryvok)“. In: Leont'ev, Aleksej A. (Hrsg.): *Obschtschaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: Hrestomatija*. Moskau: Russkij jazyk, 305-314.

Mitschian, Haymo (2010): „Behavioristische Ansätze“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 793-799.

Müller, Hermann J. & Krummenacher, Joseph (2008): „Aufmerksamkeit“. In: Müsseler, Jochen (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. 2., neu bearbeitete Auflage. Heidelberg: Spektrum, 103-152.

Müller, K. (2000): *Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.

Murphey, Tim (2000): *Shadowing and Summarizing* (=NFLRC Video 11).

Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. & Newton, Jonathan (2009): *Teaching EFL/ESL Listening and Speaking*. Florence/Kent: Routledge.

Nattinger, James R. & DeCarrico, Janette S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Neely, J. H. (1977): “Semantic Priming and Retrieval from Lexical Memory: Roles of Inhibitionsless Spread of Activation and Limited-Capacity Attention”. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 106, 226-254.

Neisser, Ulric (1996): *Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Regine Born. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Neumann, Odmarr (1984): "Automatic Processing: a Review of Recent Findings and a Plea for an Old Theory". In: Prinz, Wolfgang (ed.): *Cognition and Motor Processes*. Heidelberg: Springer, 255-293.

Neumann, Odmarr (1992): „Theorien der Aufmerksamkeit: Von Metaphern zu Mechanismen“. In: *Psychologische Rundschau* 43, 83-101.

Neuner, Gerhard (1991a): „Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik“. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage Berlin (u. a.): Langenscheidt, 7-12.

Neuner, Gerhard (1991b): „Die gegenwärtige Situation: Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts“. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 13-15.

Neuner, Gerhard (1991c): „Lehrwerkanalyse und Lehrwerkbearbeitung“. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 141-151.

Neuner, Gerhard (1991d): „Arbeit mit authentischen Texten“. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 153-155.

Neuner, Gerhard (1991e): „Die Erstellung von informellen Leistungstests (,Schulaufgaben’) mit Hilfe der Übungstypologie“. In: Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 177-181.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*. Berlin (u. a.): Langenscheidt.

Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (1991): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 8. Auflage. Berlin (u. a.): Langenscheidt.

Neuner, Gerd; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner und Wilms, Heinz (1993): *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandreichungen 1A*. Berlin (u. a.): Langenscheidt.

Newell, Allen (1990): *Unified Theories of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Newell, Allen & Rosenbloom, Paul S. (1981): “Mechanisms of Skill Acquisition and the Law of Practice”. In: Anderson, John R. (ed.): *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-55.

Nikolayeva, Sofia J. et al. (Hrsg.) (2002): *Metodyka vykladannja inozemnyh mov u serednih navchalnyh zakladah: Pidruchnyk*. 2. vypr. i pererob. vydannja. Kyiv: Lenvit.

Oguy, Oleksandr (2003): „Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine“. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 30 (5), 447-466.

Palmeri, Thomas J. (1997): "Exemplar Similarity and the Development of Automaticity". In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 23 (2), 324-354.

Palmeri, Thomas J. (2003): "Automaticity". In: Nadel, Lynn (ed.): *Encyclopedia of Cognitive Science*. Volume I. London et al.: Nature Publishing Group, 290-301.

Panova, L. S. et al. (2010): *Metodyka navchannja inozemnyh mov u zagalnoosvitnih navchalnyh zakladah: Pidruchnyk*. Kyiv: VZ Akademija.

Pashler, Harold E. (1998): *The Psychology of Attention*. Cambridge, MA: MIT Press.

Passov, Efim I. (1977): *Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam*. Moskau: Russkij jazyk.

Passov, Efim I. (1989): *Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inojazychnomu obschtscheniju*. Moskau: Russkij jazyk.

Passov, Efim I.; Kibireva, Ljudmila V.; Kollarova, Eva (2007): *Konzeptzija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovanija. Metodicheskoje posobije dlja rusistov*. Sankt-Petersburg: Zlatous.

Passow, Efim I. (1970): „Bewusstheit und Automatisierung“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 7 (5), 344-347.

Passow, Je. I. (1977): „Forderungen an Übungen zur Entwicklung des Sprechens“. In: *Fremdsprachenunterricht* 21 (10), 481-488.

Pätzold, Günter & Lang, Martin (1999): *Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation*. Bielefeld: Bertelsmann.

Pavlychko, Oksana (2010): „Deutsch in der Ukraine“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 1823-1827.

Pawley, Andrew & Syder, Frances H. (1983): “Two Puzzles for Linguistic Theory: Native-like Selection and Native-like Fluency”. In: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (eds.): *Language and Communication*. London: Longman, 191-226.

Pawlik, Kurt (Hrsg.) (2006): *Handbuch für Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*. Heidelberg: Springer.

Pica, Teresa (2005): “Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics”. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 263-280.

Pienemann, Manfred (2007): “Processability Theory”. In: VanPatten, Bill & Williams, Jessica (eds.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 137-154.

Popov, A. A., Ivanova N. D., Obnosov, N. S. (2003): *Praktisches Deutsch 2*. Nachgedruckte Auflage. Moskau: Inostrannyj jazyk.

Popov, A. A. & Popok, M. L. (1978): *Praktisches Deutsch 1*. Moskau: Inostrannyj jazyk.

Popov, A. A. & Popok, M. L. (2003): *Praktisches Deutsch 1*. Nachgedruckte Auflage. Moskau: Inostrannyj jazyk.

Posner, M. I. & Snyder, C. R. (1975): “Attention and Cognitive Control”. In: Solso, Robert L. (ed.): *Information Processing and Cognition: The Loyola Symposium*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 55-85.

Rampillon, Ute (2003): „Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 37 (6), 4-12.

Raupach, Manfred (1984): "Formulae in Second Language Speech Production". In: Dechert, Hans W.; Möhle, Dorothea; Raupach, Manfred (eds.): *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 114-137.

Raupach, Manfred (2002): „'explizit/implizit' in psycholinguistischer Beschreibung – eine unendliche Diskussion?“ In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Grammatik und Fremdsprachenunterricht. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, 51-70.

Rosenbloom, Paul & Newell, Allen (1987): "Learning by Chunking: A Production System Model of Practice". In: Klahr, David; Langley, Pat; Neches, Robert (eds.): *Production System Models of Learning and Development*. Cambridge, MA: MIT Press, 221-286.

Rühl, Paul Gerhard (1983): *Tätigkeit – Einstellung – Fremdsprachenunterricht. Zum Verhältnis von Psychologie, Psycholinguistik und gesteuertem Fremdsprachenerwerb in der Sowjetunion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Saizew, Sergej A. (1998): „Über die russische Wirtschaftskultur“. In: *Osteuropa-Wirtschaft* 43 (1), 36-70.

Schart, Michael & Schütterle, Holger (2007): „Die japanische Lehr- und Lernkultur – Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt“. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ...: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium, 82-90.

Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1998): *Leitfaden zur Heidelberger Struktur-Layout-Technik (SLT)*. Tübingen: Francke.

Schlak, Torsten (1999): „Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht – Das Interface-Problem revisited“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5-33.

Schlak, Torsten (2000): *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Schlak, Torsten (2006): „Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien: Wirklich frei von kulturellen Einflüssen oder doch kulturell geprägt? Eine Fallstudie mit vier erfolgreichen japanischen DaF-Lernenden“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 76, 24-44.

Schmidt, Christiane (2008): „Analyse von Leitfadeninterviews“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 447-455.

Schmidt, Christiane (2010): „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“. In: Friebertshäuser, Barbara; Boller, Heike; Richter, Sophia (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage (Neuausgabe). Weinheim (u. a.): Juventa-Verlag, 473-486.

Schmidt, Claudia (2010): „Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 807-817.

Schmidt, Reiner (1993): „Das Konzept einer Lerner-Grammatik“. In: Neuner, Gerd; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner und Wilms, Heinz: *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandreichungen 1A*. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 20-30.

Schmidt, Reiner (2001): „Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung“. In: Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, 24-40.

Schmidt, Torben (2005): „Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1), 27. S. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/TorbenSchmidt.htm> [Stand 30.12.2010].

Schneider, Walter (1999): “Automaticity”. In: Wilson, Robert A. & Keil, Frank C (eds.): *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-64.

Schneider, Walter; Dumais, Susan T.; Shiffrin, Richard M. (1984): “Automatic and controlled processing and attention”. In: Parasuraman, Raja & Davies, David R. (eds.): *Varieties of attention*. New York: Academic Press, 1-27.

Schneider, Walter & Shiffrin, Richard M. (1977): “Controlled and Automatic Human Information Processing I: Detection, Search, and Attention”. In: *Psychological Review* 84 (1), 1-66.

Schneider, Walter & Shiffrin, Richard M. (1985): “Categorization (Restructuring) and Automatization: Two Separable Factors”. In: *Psychological Review* 92 (3), 424-428.

Schrader, Josef (2001): „Wachsende Verantwortung, fragiler Status. Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung“. In: Heuer, Ulrike; Botzat, Tatjana; Meisel, Klaus

(Hrsg.): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 136-147.

Schtscherba, Lev V. (1947): *Prepodavanije inostrannyh jazykov v srednej shkole. Obschtschije voprosy metodiki*. Moskau: Izdat. Vysshaja shkola.

Schtschukin, Anatolij N. (2006): *Obuchenije inostrannym jazykam. Teorija i praktika. Uchebnoje posobie dlja prepodavatelej i studentov*. 2., veränderte und ergänzte Auflage. Moskau: Filomatis.

Schulman, G. L. (1990): "Relating Attention to Visual Mechanisms". In: *Perception and Psychophysics* 47, 199-203.

Schüßler, Ingeborg (2010): „Kennzeichen entwicklungsförderlicher Lernkulturen“. In: *Französisch heute* 41 (1), 5-12.

Schüßler, Ingeborg & Thurnes, Christian M. (2005): *Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schütterle, Holger (2004): *Wie Japaner/-innen Deutsch als Fremdsprache lernen – Untersuchungen und Hypothesen zur kulturellen Prägung von Lehr- und Lernstilen*. (Magisterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magister Artium.) Nordestedt: Grin Verlag.

Segalowitz, Norman (2003): "Automaticity and Second Languages". In: Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (ed.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Reprinted. Malden, Mass (u. a.): Blackwell Publishing, 382-408.

Shatilov, Sergej F. (1986): *Metodika obuchenija nemezkomu jazyku v srednej shkole*. 2., verbesserte Auflage. Moskau: Prosveschtschenije.

Shiffrin, Richard M. (1988): "Attention". In: Atkinson, Richard C. (ed.): *Steven's Handbook of Experimental Psychology: Vol. 2. Learning and Cognition*. New York: Wiley, 739-811.

Shiffrin, Richard M. & Schneider, Walter (1977): "Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory". In: *Psychological Review* 84 (2), 127-190.

Shiffrin, Richard M. & Schneider, Walter (1984): "Automatic and Controlled Processing Revisited". In: *Psychological Review*, 91 (2), 269-276.

Solovova, Elena N. (2009): *Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Bazovyj kurs lekzij. Posobije dlja studentov pedagogicheskikh vuzov i uchitelej*. 3. Auflage. Moskau: Prosveschtschenije.

Steinke, Ines (2008): „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331.

Stevener, Jan (2003): „Aufmerksamkeit, Automatisierung und Monitoring. Zur Forschungsmethodik“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 27-49.

Strayer, D. L. & Kramer, A. F. (1990): "An Analysis of Memory-Based Theories of Automaticity". In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16, 291-304.

Stroop, John R. (1935): "Studies of Interference in Serial and Verbal Reactions". In: *Journal of Experimental Psychology* 18 (6), 643-662.

Sydorov, Oleg V. et al. (2005): *Login 1. Deutsch für Germanistikstudenten: Lehrerhandbuch*. Charkiw: Folio.

Talyzina, N. F. (1969): *Teoreticheskie problemy programirovannogo obuchenija*. Moskau: Prosveschtschenije.

Tarnopol's'kyj, Oleg B. (2006): *Metodyka navchannja inshomovnoj movlennevoj dijal'nosti u vyschtschomu movnomu zakladi osvity: Navchal'nyj posibnyk*. Kyiv: Firma "INKOS".

Thurmair, Maria (2010): „Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 47 (1), 3-9.

Tippelt, Rudolf (2002): „Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit“. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske und Budrich, 217-240.

Towell, R.; Hawkins, R.; Bazergui, N. (1996): "The Development of Fluency in Advanced Learners of French". In: *Applied Linguistics* 17(1), 84-119.

Tschirner, Erwin (2010): „Fremdsprachendidaktik“. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 91-92.

Underwood, Geoffrey & Everatt, John (1996): „Automatische und gesteuerte Informationsverarbeitung: Die Rolle der Aufmerksamkeit bei der Verarbeitung des Neuen“. In: Neumann, Odmarr & Sanders, Andries (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band 2: Aufmerksamkeit*. Göttingen: Hogrefe, 267-351.

Uznadze, Dmitrij N. (1961): *Eksperimental'nyje osnovy psihologii ustanovki*. Tbilisi: Izdat. Akademii Nauk Gruzinskoj SSR.

Volina, Svetlana A.; Voronina, Galina B.; Karpova, Larisa M. (2002): *Zeit für Deutsch I*. 2. Auflage. Moskau: Inostrannyj jazyk.

Vygotskij, Lev S. (1964): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Warneke, Dagmara (2007): *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. (Dissertation.) Kassel: Kassel University Press.

Weinberg, Johannes (1999): „Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven“. In: Arbeitsgemeinschaft für Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung, 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster: Waxmann, 81-143.

Weinert, Franz E. (1997): „Lernkultur im Wandel“. In: Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen – und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. St. Gallen: UVK, 11-29.

Weinert, R. (1995): “The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review”. In: *Applied Linguistics* 16 (2), 180-205.

Willingham, D. B.; Nissen, M. J. & Bullemer, P. (1989): “On the Development of Procedural Knowledge”. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 15, 1047-1060.

Wilms, Heinz (1993): „Das Organisationsprinzip ‚Verständigungsbereiche‘ (Notionen). Zur Progressionsgestaltung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache am Beispiel

von *Deutsch aktiv Neu*.“ In: Neuner, Gerd; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner und Wilms, Heinz (1993): *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandreichungen 1A*. Berlin (u. a.): Langenscheidt, 12-19.

Wilts, Johannes (2003): „Le français d'en bas'. Wie der frühe Französischunterricht die Lernkultur an weiterführenden Schulen verändern kann“. In: *Französisch heute* 34 (2), 127-131.

Wolff, Stephan (2008): „Wege ins Feld und ihre Varianten“. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 334-348.

Wong-Fillmore, Lily (1976): *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Ph. D. dissertation, Stanford University.

Wray, Alison (1998): "Protolanguage as a Holistic System for Social Interaction". In: *Language & Communication* 18, 47-67.

Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wray, Alison & Perkins, M. R. (2000): "The Functions of Formulaic Language: An Integrated Model". In: *Language & Communication* 20, 1-28.

Wygotski, Lew S. (1964): *Denken und Sprechen*. In deutscher Sprache herausgegeben von Johannes Helm. Berlin: Akademie-Verlag.

Yarova, Olena (2006): „Suchasni pidhody do navchannja inozemnyh mov“. In: *Ridna shkola* 6, 61-63.

„Zakon Ukrainy pro zagal’nu serednju osvitu“ (1998).

Ziebell, Barbara (1998): *Materialien zur Unterrichtsbeobachtung*. München: Goethe-Institut.

Ziebell, Barbara (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudien-einheit 32. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin (u. a.): Langenscheidt.

Zimmer, Hubert (1997): „Gedächtnis und Fremdsprachenlernen – zum aktuellen Stand der Gedächtnisforschung“. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 46. Regensburg: FaDaF, 12-23.

Zimnjaja, I. A. (1974): „Rechevaja dejatel’nost’ i prihologija rechi“. In: Leont’ev, Aleksej A. (Hrsg.) (1974): *Osnovy teorii rechevoj dejatel’nosti*. Moskau: Nauka, 64-73.

Zimnjaja, I. A. (1991): „Uslovija formirovanija navyka govorenija na inostrannom jazyke i kriterii ego otrabotannosti“. In: Leont’ev, Aleksej A. (Hrsg.): *Obschtschaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: Hrestomatija*. Moskau: Russkij jazyk, 210-211.

Zhdan, Antonina N. & Gochlerner, Michail M. (1972): *Psihologicheskiye mehanizmy usvoenija grammatiki rodnogo i inostrannogo jazykov*. Moskau: Izdat. Moskovskogo Universiteta.

Zhovkivs’kyj, Andrij M. & Kushneryk, Wolodymyr I. (2007): *Metodychni zasady navchannja nimez’koj movy v serednih shkoli. Methodische Grundlagen für den Deutschunterricht in der Mittelschule*. Chernivzi: Knygy – XXI.

Zvetkova, Z. M. (2010): „Voprosy podgotovki uchitelja. Osnovnyje voprosy metodiki obuchenija v pedagogicheskikh institutah i na fakultetah inostrannyh jazykov“. In: *Inostrannyye jazyki v shkole* 4, 115-123.

Anhang

Regel- und beispielbasierte Automatisierungsübungen in „studio d“ A1

Nr.	Art der Übung zur Automatisierung	Äußerung	Thema	Verweis
1.	Beispielbasiert	Wie heißen Sie? Woher kommen Sie?	Erster Kontakt	Üb. 4, S. 10, Start auf Deutsch
2.	Beispielbasiert	Hallo, das ist ... Woher ...? Was möchtest du?	Verb „sein“ und schwache Verben im Präsens	Üb. 4, S. 18, L. 1
3.	Regelbasiert	25 12 125 567	Zahlen von 1 bis 1000	Üb. 7, S. 21, L. 1
4.	Regelbasiert	Wie heißt das auf Deutsch? ...	Nomen im Nominativ	Üb. 7, S. 31, L. 2
5.	Beispielbasiert	... ein/eine ... → ... kein/keine ...	Der unbestimmte Artikel <i>ein/eine</i> und die Verneinung <i>kein/keine</i>	Üb. 4, S. 34, L. 2
6.	Beispielbasiert	Warst du schon mal in ...? Wo warst du gestern?	Präteritum von <i>sein</i>	Üb. 4, S. 46, L. 3
7.	Regelbasiert	Woher kommst du? Wo liegt denn ...? Warst du schon mal in ...? Wo waren Sie gestern?	W- und Satz- Fragen und Präteritum von <i>sein</i>	Üb. 7, S. 47, L. 3
8.	Regelbasiert	Ich finde den/ das/die ... zu groß/ klein/...	Artikel mit Akkusativ; Adjektive im Satz; Graduierung mit <i>zu</i>	Üb. 3b, S. 62, L. 4
9.	Beispielbasiert	- Morgens stehe ich um ... auf. - ..., du stehst um ... auf.	Trennbare Verben und Zeitangaben	Üb. 3, S. 84, L. 5
10.	Beispielbasiert	Dialog „Beim Arzt“	Präpositionen + Zeitangaben	Üb. 1c, S. 86, L. 5

Nr.	Art der Übung zur Automatisierung	Äußerung	Thema	Verweis
11.	Beispielbasiert	Dialog „Im Beruf“	Zeitangaben	Üb. 2c, S. 86, L. 5
12.	Beispielbasiert	Gehen wir zusammen in den .../ ins ... / in die ...?	Präpositionen mit Akkusativ	Üb. 3, S. 87, L. 5
13.	Regelbasiert	Ich gehe nicht. Ich komme nicht mit.	Verneinung mit <i>nicht</i>	Üb. 4b, S. 90, L. 5
14.	Beispielbasiert	Ist ... in der ... Etage?	Ordnungszahlen im Dativ	Üb. 7, S. 101, L. 6
15.	Beispielbasiert	Entschuldigung, wo ist der/das/ die ...?	Ordnungszahlen im Dativ	Üb. 8, L. 101, L. 6
16.	Regelbasiert	Ist der/das/die ... unter dem Tisch/ in der Tasche ...?	Präpositionen <i>in, neben, unter, auf, vor, hinter, an, zwischen, bei</i> + Dativ	Üb. 5, S. 103, L. 6
17.	Regelbasiert	Guten Tag, mein Name ist ... Ich bin ... Hier ist meine Karte.	Berufe, Tätigkeiten, Orte	Üb. 3c, S. 115, L. 7
18.	Regelbasiert	Wann musst du zur Arbeit fahren? Was machst du um ...? Wann stehst du auf?	Satzklammer mit Modalverb + Infinitiv	Üb. 3, S. 118, L. 7
19.	Regelbasiert	Ich packe meinen Koffer. Ich packe meinen/mein/ meine ... ein.	Possessiv-Pronomina im Akkusativ	Üb. 3, S. 119, L. 7
20.	Regelbasiert	Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof?	Präpositionen <i>in, durch, über</i> + Akkusativ	Üb. 3, S. 131, L. 8
21.	Beispielbasiert	Haben Sie schon mal ...?	Perfekt mit <i>haben</i>	Üb. 4, S. 151, L. 9
22.	Beispielbasiert	Wann machen Sie Ferien? Wann hast du Geburtstag? Wann ist der Deutschkurs zu Ende? ...	Monate	Üb. 2, S. 154, L. 9
23.	Regelbasiert	Ich hätte gern ... Ich möchte ... Ich nehme ... Geben Sie mir ...	Lebensmittel	Üb. 3, S. 164, L. 10

Nr.	Art der Übung zur Automatisierung	Äußerung	Thema	Verweis
24.	Regelbasiert	- Magst du ...? - Ja, am liebsten mit ... /Nein, ...	Lebensmittel	Üb. 2, S. 168, L. 10
25.	Beispielbasiert	Ziehst du gern ... an?	Substantive im Plural	Üb. 3, S. 178, L. 11
26.	Beispielbasiert	Ich mag/trage gern ...	Adjektive im Akkusativ vor Nomen im Plural	Üb. 1, S. 179, L. 11
27.	Regelbasiert	Sie trägt eine grüne Bluse und einen schwarzen Rock.	Adjektive im Akkusativ mit unbestimmtem Artikel	Üb. 4, S. 179, L. 11
28.	Beispielbasiert	Einkaufsdialoge	Demonstrativ-Pronomina im Nominativ und Akkusativ	Üb. 2, S. 180, L. 11
29.	Beispielbasiert	- Wie ist das Wetter bei euch in ...? - Bei uns ist es ...	Wetterwörter + Pronomen <i>es</i>	Üb. 3b, S. 183, L. 11
30.	Beispielbasiert	- Ich bin immer müde. - Gehe doch mal früher schlafen.	Imperativ (2. Person Singular)	Üb. 3, S. 195, L. 12

Regel- und beispielbasierte Automatisierungsübungen in „studio d“ A2

Nr.	Art der Übung zur Automatisierung	Äußerung	Thema	Verweis
1.	Beispielbasiert	Magst du lieber ... oder lieber ...? Isst/Trinkst/Hörst/Liest du mehr ... oder mehr ...?	Komparativ	Üb. 6a, S. 13, L. 1
2.	Beispielbasiert	Wie geht's denn Ihrem/deinem ... Ihrer/deiner ... Ihren/deinen ...?	Possessivartikel im Dativ	Üb. 5a, S. 25, L. 2
3.	Beispielbasiert	Was schenkst du deinem Vater/unseren Eltern/deiner Oma/eurer Tante ... zum Geburtstag?	Possessivartikel im Dativ	Üb. 7, S. 26, L. 2
4.	Regelbasiert	- Bring bitte Musik zur Party mit. - Wie bitte? - Du sollst Musik zur Party mitbringen!	Modalverb <i>sollen</i>	Üb. 2, S. 43, L. 3
5.	Beispielbasiert	a) Hast du eine dicke Oma/ einen alten Computer/ein kleines Haus ...? b) Gehst du mit deinem tollen Freund in die Disko?	a) Adjektiv- endungen beim unbestimmten Artikel im Akkusativ; b) Adjektiv- endungen bei allen Artikeln im Dativ	Üb. 1a und 1b, S. 54, Station 1
6.	Beispielbasiert	Interessierst du dich für ...? Freuen Sie sich über ...? Fühlst du dich ...? Ärgerst du dich über ...?	Reflexivpronomen	Üb. 3, S. 62, L. 4
7.	Beispielbasiert	Ich habe gefragt, ob du ...?	Indirekte Fragen mit <i>ob</i>	Üb. 1, S. 79, L. 5
8.	Beispielbasiert	Meine .../mein ... sucht/kauft/bestellt ... alte Uhren/gebrauchte Bücher.	Adjektivendungen im Akkusativ ohne Artikel	Üb. 2, S. 80, L. 5

Nr.	Art der Übung zur Automatisierung	Äußerung	Thema	Verweis
9.	Beispielbasiert	Ich habe Lust auf ... Ich würde gern ...	Redemittel „Ich habe Lust auf ...“ und „Ich würde gern ...“	Üb. 3, S. 89, L. 6
10.	Beispielbasiert	- Ich hätte gern ... - Für mich auch ...	Redemittel „Ich hätte gern ...“	Üb. 6, S. 91, L. 6
11.	Regelbasiert	Damals/früher waren/gab es hier ... Heute/jetzt sind/gibt es hier ...	Zeitadverbien <i>damals</i> und <i>heute</i>	Üb. 2, S. 131, L. 8
12.	Beispielbasiert	Was wolltest du ... werden?	Präteritum von <i>wollen</i> mit Verb <i>werden</i>	Üb. 3, S. 144, L. 9
13.	Beispielbasiert	Könntest du bitte ...? Hättest du ...?	Konjunktiv II bei höflichen Bitten	Üb. 3, S. 147, L. 9
14.	Beispielbasiert	Ich gehe zum ... Willst du mitkommen?	Präpositionen mit Dativ	Üb. 4, S. 167, L. 10
15.	Beispielbasiert	Haben Sie Ihrer Mutter/einem Mann/einem Kind/dem Partner Parfüm/Geld/ein Messer/Kleidung geschenkt?	Verben mit Dativ- und Akkusativ-ergänzung	Üb. 1, S. 169, L. 10
16.	Beispielbasiert	Lesen Sie den Text schneller.	Gegen die Uhr lesen	Üb. 2, S. 182, L. 11
17.	Beispielbasiert	Wozu braucht man ...? Um ... zu ...	Infinitivkonstruktion <i>um ... zu + Infinitiv</i>	Üb. 3, S. 194, L. 12

Regel- und beispielbasierte Automatisierungsübungen in „studio d“ B1

Nr.	Art der Übung zur Automatisierung	Äußerung	Thema	Verweis
1.	Beispielbasiert	Ich hätte gern mehr Zeit zum ... Und Sie/du?	Nominalisierung mit <i>zum</i>	Üb. 5, S. 15, L. 1
2.	Beispielbasiert	Du könntest ...	Konjunktiv II (Präsens) der Modalverben	Üb. 3, S. 35, L. 2
3.	Beispielbasiert	..., darum/deshalb/deswegen ...	Kausaladverbien <i>darum, deshalb, deswegen</i>	Üb. 7, S. 36, L. 2
4.	Beispielbasiert	Hast du Lust, ...zu ...?	Infinitiv mit <i>zu</i>	Üb. 1, S. 50, L. 3
5.	Beispielbasiert	Ich wünschte, ich hätte/könnte ...	Konjunktiv II (Präsens)	Üb. 2, S. 82, L. 5
6.	Beispielbasiert	- Ich hätte/ würde ... - ..., ich hätte/ würde auch ...	Konjunktiv II (Präsens): <i>wäre, würde, hätte, könnte</i>	Üb. 3, S. 82, L. 5
7.	Regelbasiert	Nachdem wir zu Hause angekommen waren, konnten/packten/legten wir ...	Plusquamperfekt mit <i>nachdem</i>	Üb. 1c, S. 142, L. 8
8.	Beispielbasiert	- Seit wann ...? - Seit ich ...	Nebensätze mit <i>seit</i>	Üb. 1a, S. 143, L. 8
9.	Beispielbasiert	- Von wem lässt er ...? - Von ...	Das Verb <i>lassen</i>	Üb. 1, S. 158, L. 9

Вопросы для студентов о занятиях по иностранному языку

I Специфика группы и данные о студентах

Фамилия, имя ²²⁴ :	
Пол:	
Возраст:	
Национальность:	
Курс и группа:	
Специальность:	

II Вопросы о предыдущих занятиях по иностранному языку вне университета

1. Какие иностранные языки Вы изучали вне университета? Заполните, пожалуйста, таблицу!

№.	Иностранные языки	Учреждения	В каком возрасте или классе?	Сколько времени?

2. Опишите, пожалуйста, типичную секвенцию занятия по иностранному языку в этих учреждениях.

3. Что Вам нравилось на этих занятиях? Что Вам мешало? Изложите, пожалуйста, Вашу точку зрения.

4. Как Вы считаете, Вы чему-то научились в этих учреждениях? Как Вы можете это доказать?

III Вопросы о занятиях по иностранному языку в университете

1. Какие иностранные языки Вы изучаете на данный момент в университете? Заполните, пожалуйста, таблицу!

№.	Иностранные языки	Сколько раз в неделю?	С какого времени?

2. Почему Вы изучаете немецкий язык? Это было Ваше добровольное решение?

²²⁴ В диссертации эта информация будет зашифрована.

3. Какая Ваша цель в изучении немецкого языка? Какого уровня знания языка Вы хотите достичь?

4. Какая Ваша профессиональная цель касательно немецкого языка?

5. Вы с интересом и вдохновением посещаете занятия по немецкому языку? Почему (нет)?

6. Отличаются занятия по немецкому языку от других пар по иностранному языку в университете? Если «да», то опишите, пожалуйста, эти отличия. Существуют ли также схожести? Если «да», то какие именно?

7. Как часто применяются различные социальные формы (индивидуальная работа, работа в парах, работа в группах, работа со всей группой и фронтальная работа) на занятиях по немецкому языку? Распределите их на шкале согласно частоте их применения на парах по немецкому языку (0% - если никогда; 100% - если всегда):

Индивидуальная²²⁵ или самостоятельная работа

0%	50%	100%
_____	_____	_____

Работа в парах²²⁶

0%	50%	100%
_____	_____	_____

Работа в группах²²⁷

0%	50%	100%
_____	_____	_____

Работа со всей²²⁸ группой

0%	50%	100%
_____	_____	_____

Фронтальная²²⁹ работа

0%	50%	100%
_____	_____	_____

8. Какие социальные формы Вы бы предпочли на занятиях по немецкому языку? Как часто должна применяться каждая из этих форм? Почему?

9. Если Вы допускаете устные ошибки, исправляет Вас Ваш преподаватель сразу

²²⁵ Каждый студент самостоятельно выполняет в классе поставленное ему задание.

²²⁶ Два студента работают вместе.

²²⁷ Несколько студентов работают в одной группе.

²²⁸ Вся группа (или весь класс) работает вместе.

²²⁹ Преподаватель сам полностью определяет ход урока.

же или в конце? Как Вы думаете, в каком случае преподаватель должен исправлять Вас сразу же, а в каком случае после Вами сказанного? Объясните Вашу точку зрения!

10. Какие упражнения Вы чаще всего выполняете на занятиях по немецкому языку: а) упражнения для развития правильности употребления или б) упражнения для развития беглости речи? Вы согласны с таким построением занятий? Сколько времени в процентном соотношении надо бы тратить на упражнения для развития правильности употребления и на упражнения для развития беглости речи? Объясните Вашу точку зрения!

11. Вам преподаватель всегда объясняет правила применения лексико-грамматический материала до выполнения упражнений к нему, во время их выполнения и после их выполнения? Как Вы думаете, Вы всегда должны знать соответствующие правила употребления перед началом выполнения упражнений? Почему?

12. Вы с удовольствием выполняете переводные упражнения? Они для Вас очень важны? Должны ли они быть основной составляющей занятий по немецкому языку?

13. Практикуется ли спонтанное говорение на занятиях по немецкому языку? Или Вы должны готовить лишь подготовленную речь? Как Вы относитесь к подготовленной и спонтанной речи на занятиях по иностранному языку? Важны ли эти оба вида речи? В чём Вы видите их сильные и слабые стороны?

IV Последующие комментарии

Вы хотите что-нибудь добавить к Вашим комментариям? Или у Вас есть ещё вопросы?

Fragebogen 1 des zweiten Abschnittes der Untersuchung

I. Gruppenspezifik bzw. Angaben zur Person

Familienname, Vorname:	
Geschlecht:	
Alter:	
Nationalität:	
Studienjahr und Gruppenbezeichnung:	
Fachrichtung:	

II. Fragen zum bisherigen Fremdsprachenunterricht außerhalb der Universität

1. Welche Fremdsprachen haben Sie außerhalb der Universität gelernt? Ergänzen Sie bitte die Tabelle!

Nr.	Fremdsprache(n)	Einrichtung(en)	Alter/Klasse	Dauer

2. Beschreiben Sie bitte eine typische Unterrichtssequenz in diesen Einrichtungen!
3. Was hat Ihnen am Unterricht in diesen Einrichtungen gefallen? Was fehlte Ihnen? Warum?
4. Was denken Sie, haben Sie in diesen Einrichtungen etwas gelernt? Wie können Sie dies belegen?

III. Fragen zum Fremdsprachenunterricht im universitären Bereich

1. Welche Fremdsprachen erlernen Sie derzeit an der Universität? Ergänzen Sie bitte die Tabelle!

Nr.	Fremdsprache(n)	Wie oft wöchentlich?	Seit wann?

2. Aus welchen Gründen studieren Sie Deutsch? War dies Ihre freiwillige Entscheidung?
3. Was ist Ihr Lernziel beim Deutschlernen? Welche Kompetenzstufe möchten Sie erreichen?
4. Was ist Ihr berufliches Ziel bezüglich der deutschen Sprache?
5. Verfolgen Sie den Deutschunterricht motiviert und begeistert? Warum/ warum nicht?
6. Unterscheidet sich der Deutschunterricht von Ihrem anderen universitären Fremdsprachenunterricht? Wenn „ja“, gehen Sie bitte auf die Unterschiede ein. Gibt es auch Ähnlichkeiten? Wenn „ja“, welche sind das?
7. Wie oft kommen verschiedene Sozialformen, d. h. Einzel-, Partner-, Gruppen-, Plenums- und Frontalarbeit, in Ihrem Deutschunterricht zum Einsatz? Ordnen Sie diese bitte nach ihrer Häufigkeit im Unterricht auf der Skala an (0% - gar nicht, 100% - immer):

Einzelarbeit

0% 50% 100%

|_____||_____||_____||

Partnerarbeit

0% 50% 100%

|_____||_____||_____||

Gruppenarbeit

0% 50% 100%

|_____||_____||_____||

Plenum

0%

50%

100%

--	--

Frontalunterricht

0%

50%

100%

--	--

8. Welche Sozialformen würden Sie im Deutschunterricht bevorzugen? Wie oft soll jede Sozialform zum Tragen kommen? Warum?
9. Wenn Sie mündliche Fehler machen, werden Sie von Ihrer Dozentin immer sofort korrigiert? Oder verbessert sie das von Ihnen Gesagte erst am Ende? Was denken Sie, in welchen Fällen soll sie Sie sofort korrigieren und in welchen Fällen nach dem Sprechen?
10. Welche Übungen werden in Ihrem Deutschunterricht häufiger gemacht: a) Übungen, die zum korrekten Sprachgebrauch führen, oder b) Übungen, die zum flüssigen Sprachgebrauch führen? Sind Sie damit einverstanden? Wie viel Zeit sollte man im Deutschunterricht in Übungen zur Korrektheit und in Übungen zur Flüssigkeit investieren?
11. Wird Ihnen ein neuer grammatisch-lexikalischer Stoff vor, während und nach dem Üben immer bewusst gemacht? Was denken Sie, sollten Sie die entsprechenden Gebrauchsregeln immer kennen, bevor Sie mit Übungen dazu beginnen? Warum?
12. Machen Sie gerne Übersetzungsübungen? Sind diese für Sie von großer Bedeutung? Müssen diese ein fester Bestandteil Ihres Deutschunterrichts sein? Warum?
13. Wird in Ihrem Deutschunterricht spontanes Sprechen praktiziert? Oder sprechen Sie nur vorbereitet? Was halten Sie von vorbereitetem und spontanem Sprechen im Fremdsprachenunterricht? Sind diese wichtig? Was sind dessen Vor- und Nachteile für Sie?

IV. Weitere Kommentare

Wollen Sie zu Ihren Erklärungen etwas hinzufügen? Oder haben Sie noch Fragen?

Вопросы для студентов относительно неосознанной автоматизации

I Оценка структуры построения части лекции с упражнением по неосознанной устной автоматизации

(учебник „studio d“ A2, лекция 9, часть 3, упражнения 1-3 и копия 1)

1. Как бы Вы оценили работу над текстом (упр. 1) на сегодняшнем занятии по немецкому языку? Что Вам понравилось? Что Вам мешало? Опишите, пожалуйста, Ваши впечатления!
2. Как Вы оцените задание (упр. 2) к прослушанному тексту? Что в нём было, по Вашему мнению, хорошо? А что было плохо? Объясните, пожалуйста, Вашу точку зрения.
3. Как Вы находите вид работы (упр. 3), согласно которому Вы должны были в игре с мячом применять новую для Вас грамматическо-лексическую конструкцию «wollte/wolltest + werden», и при этом Вы до этого не проанализировали, как она образуется, и что конкретно обозначает глагол «werden»? Был для Вас такой вид работы хорошим или плохим и почему?
4. Как Вы восприняли завершающее задание (копия 1), в рамках которого Вы должны были интерактивно применять новую для Вас языковую структуру с глаголом «werden»? Что было хорошо, а что было плохо, и почему Вы так думаете?
5. Хотели бы Вы в будущем изучать немецкий язык на основе подобных упражнений? Если «да», то почему? Если «нет», то почему?

II Последующие комментарии

Хотели бы Вы ещё что-то упомянуть? Возможно, Вы хотите задать вопрос?

Вопросы для студентов относительно неосознанной автоматизации

I Оценка структуры построения частей лекций с упражнением по неосознанной устной автоматизации

(учебник „studio d“ A2, лекция 2, часть 1-2, упражнения 1, 2, 4 и 1, 2, 5, 6, 7)

1. Как бы Вы оценили работу над текстом (упр. 1, стр. 22) на сегодняшнем занятии по немецкому языку? Что Вам понравилось? Что Вам мешало? Опишите, пожалуйста, Ваши впечатления!
2. Как Вы оцените задания (упр. 4, стр. 23; упр. 2, стр. 24) к прочитанному тексту? Что в них было, по Вашему мнению, хорошо? А что было плохо? Объясните, пожалуйста, Вашу точку зрения!
3. Как Вы находите вид работы (упр. 5а, стр. 25), согласно которому Вы в парах должны были сначала применять новую для Вас грамматическо-лексическую конструкцию «Wie geht es denn deinem/ deiner/ deinen ...?», а лишь потом проанализировали (упр. 5б, стр. 25), как она образуется? Был для Вас такой вид работы хорошим или плохим и почему?
4. Как Вы восприняли последующие задания (упр. 6, стр. 25; упр. 7, стр. 26), в рамках которых Вы должны были интерактивно применять новый для Вас языковой материал «Possessivartikel im Dativ» и языковую структуру «Was schenkst du deinem/ deiner/ deinen ... zum Geburtstag»? Что было хорошо, а что было плохо, и почему Вы так думаете?
5. Как бы Вы оценили построение домашнего задания (упр. 1-4, стр. 32-33)? Что Вам нравится, а что нет и почему?
6. Хотели бы Вы в будущем изучать немецкий язык на основе подобных упражнений? Если «да», то почему? Если «нет», то почему?

II Последующие комментарии

Хотели бы Вы ещё что-то упомянуть? Возможно, Вы хотите задать вопрос?

Вопросы для студентов относительно неосознанной автоматизации

I Оценка структуры построения частей лекций с упражнением по неосознанной устной автоматизации

(учебник „studio d“ A1, лекция 3 и 9, часть 2 и часть 1, упражнения 1, 4 и 1-4)

1. Как бы Вы оценили работу над текстом для аудирования (упр. 1, стр. 46) на сегодняшнем занятии по немецкому языку? Что Вам понравилось? Что Вам мешало? Опишите, пожалуйста, Ваши впечатления и объясните почему!
2. Как Вы находите вид работы (упр. 4, стр. 46), согласно которому Вы должны были сначала интерактивно применять новую²³⁰ для Вас грамматическо-лексическую конструкцию «Warst du schon in ...?», а лишь потом проанализировали (разбор на доске), как спрягается глагол «sein» в простом прошедшем времени? Был для Вас такой вид работы хорошим или плохим и почему?
3. Как Вы восприняли последующее задания (упр. 4, стр. 149), в рамках которого Вы должны были устно применить новый и старый для Вас языковой материал? Что было хорошо, а что было плохо, и почему Вы так думаете?
4. Хотели бы Вы в будущем изучать немецкий язык на основе подобных упражнений? Если «да», то почему? Если «нет», то почему?

II Последующие комментарии

Хотели бы Вы ещё что-то упомянуть? Возможно, Вы хотите задать вопрос?

²³⁰ Насколько была она для Вас новой?

Вопросы для студентов относительно неосознанной автоматизации

I Оценка структуры построения частей лекций с упражнением по неосознанной устной автоматизации

(учебник „studio d“ A1, лекция 9, часть 2, упражнения 1-5)

1. Как бы Вы оценили работу над текстом (упр. 2, стр. 150) на сегодняшнем занятии по немецкому языку? Что Вам понравилось? Что Вам мешало? Опишите, пожалуйста, Ваши впечатления и объясните почему!
2. Как Вы оцените задание (упр. 3, стр. 151) к прочитанному тексту? Что в нём было, по Вашему мнению, хорошо? А что было плохо? Объясните, пожалуйста, Вашу точку зрения!
3. Как Вы находите вид работы (упр. 4, стр. 151), согласно которому Вы должны были сначала интерактивно применять новый для Вас грамматический материал на тему «Perfekt», а лишь потом проанализировали (упр. 5а и 5б, стр. 151), как он образуется? Был для Вас такой вид работы хорошим или плохим и почему?
4. Как Вы восприняли последующие задания (упр. 5ц, стр. 151), в рамках которых Вы должны были письменно применить новый для Вас языковой материал? Что было хорошо, а что было плохо, и почему Вы так думаете?
5. Как бы Вы оценили построение домашнего задания (упр. 4, стр. 157)? Что Вам нравится, а что нет и почему?
6. Хотели бы Вы в будущем изучать немецкий язык на основе подобных упражнений? Если «да», то почему? Если «нет», то почему?

II Последующие комментарии

Хотели бы Вы ещё что-то упомянуть? Возможно, Вы хотите задать вопрос?

Вопросы для студентов относительно неосознанной автоматизации

I Оценка структуры построения частей лекций с упражнением по неосознанной устной автоматизации

(учебник „studio d“ A2, лекция 12, часть 2, упражнения 1-8 и игра)

1. Как бы Вы оценили работу над текстом (упр. 1, стр. 194) на сегодняшнем занятии по немецкому языку? Что Вам понравилось? Что Вам мешало? Опишите, пожалуйста, Ваши впечатления и объясните почему!
2. Как Вы оцените задание (упр. 2, стр. 194) к прочитанному тексту? Что в нём было, по Вашему мнению, хорошо? А что было плохо? Объясните, пожалуйста, Вашу точку зрения!
3. Как Вы находите вид работы (упр. 3, стр. 194), согласно которому Вы в парах должны были сначала применять новый для Вас грамматический материал на тему «um + zu + Infinitiv», а лишь потом проанализировали (упр. 4а и 4б, стр. 195), как он образуется? Был для Вас такой вид работы хорошим или плохим и почему?
4. Как Вы восприняли последующие задания (упр. 4ц, 5 и 6, стр. 195), в рамках которых Вы должны были применять новый для Вас языковой материал на тему «um + zu + Infinitiv»? Что было хорошо, а что было плохо, и почему Вы так думаете?
5. Дайте, пожалуйста, оценку построения упражнений 7а, 7б и 8 (стр. 195), в рамках которых Вы должны были сравнить и употребить предложения с «um + zu + Infinitiv» и «damit». Объясните, пожалуйста, Вашу точку зрения!
6. Как бы Вы оценили построение домашнего задания (упр. 5-8, стр. 202-203)? Что Вам нравится, а что нет и почему?
7. Хотели бы Вы в будущем изучать немецкий язык на основе подобных упражнений? Если «да», то почему? Если «нет», то почему?

II Последующие комментарии

Хотели бы Вы ещё что-то упомянуть? Возможно, Вы хотите задать вопрос?

Leitfaden für das Gruppeninterview des zweiten Studienabschnittes

1. Как Вы относитесь к тому, что Вы начинаете делать упражнения, и при этом не знаете правил? Так, первый вопрос и первая ситуация. Вы, обычно, как учите немецкий. Вам сначала объясняют правило, и Вы потом делаете упражнения по этому правилу. Мы с Вами пытались делать немного по-другому. У нас с Вами были какие-то тексты, ситуации, и эта конструкция там встречалась, потом мы её с Вами применяли, а лишь потом я объяснял Вам правило. Мне важно знать, как Вы к этому относитесь? Считаете ли Вы это хорошим методом или нет и почему?
2. Когда я Вам подавал материал, я Вам не подавал полностью. Если Вы обратили внимание, у нас было так, что мы с Вами материал полностью не разбирали. К примеру, если мы брали с Вами притяжательные местоимения, мы с Вами не брали сразу полностью по всем падежам. Смысл в том, что учиться все не сразу, не в системе, к примеру, в теме «Перфект» Вам не даются вспомогательные глаголы «haben» и «sein» вместе, а на одном занятии даётся всё с «haben», а на втором всё с «sein», и Partizip II даётся сначала слабых, а потом сильных глаголов. В конце подводятся итоги. Вопрос: Как Вы относитесь к этому подходу? Для Вас лучше, когда даётся всё сразу, системно? Или по порциям, т. е. на одном занятии одна часть, на втором последующая, а потом итоги? Одним словом, полностью или по порциям?
3. Третий вопрос касается беглости и правильности говорения. Бывшая советская и сегодняшняя украинская школы проповедуют на занятиях иностранных языков, что корректность - прежде всего. Мы должны говорить, прежде всего, правильно, а потом уже учиться говорить бегло. Зарубежные школы придерживаются немножко другой методики, другого подхода. Для них важнее, чтоб человек мог бегло общаться. Корректность речи тоже важна, но она не совсем на первом плане, скажем так, она, примерно, 50 на 50. Соответственно, мой вопрос таков: Что для Вас важнее на первом и втором курсе, чтобы Вас натаскали, чтобы Вы говорили чётко, правильно, но медленно? Или чтобы Вас натаскали, чтобы Вы говорили бегло и допускали определённые ошибки, и ошибки прощаются?
4. Если мы начинаем какой-то новый грамматический или лексико-грамматический материал, который должен быть автоматизирован и закреплён, лучше для Вас начинать с письменной или с устной формы? Т. е. мы начинаем с переводных, подставных упражнений, а именно, с письма. Или для вас лучше, чтоб вы проговаривали устно на основе каких-то примеров, как у Вас в учебнике Попова, где Вы начинаете с устной формы? Или Вам бы хотелось наоборот, т. е. сначала записывать? Итак, когда Вы выполняете упражнения на автоматизацию, для Вас лучше начать с письменной или устной формы и почему?

Unterrichtsprotokoll 1

Datum: 23.03.2010

Dauer²³¹: 10:03 – 10:55

Gruppe: Gruppe 1

Unterrichtsbezeichnung: Deutsch

Anzahl der anwesenden Studierenden: 10 **männl.:** 2 **weibl.:** 8

Thema des Unterrichts: über Berufswünsche und Traumberufe sprechen

Lehrziel des Unterrichts: beispielbasierte Automatisierung der grammatisch-lexikalischen Struktur „wollte/wolltest + werden“ und der lexikalischen Bedeutung des Verbs „werden“ sowie Sätze verbinden mit „denn“

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Stellung der Fragen „Wie geht’s?“ und „Was studierst du?“	-	Beantwortung der gestellten Fragen	Frontal	2 Min.	Aufwärmen
Stellung der Frage „Was wolltest du als Kind werden?“ und Bildung des Mustersatzes „Als Kind wollte ich Fußballer werden, aber ich bin Lehrer geworden“	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 144)	Beantwortung der gestellten Frage nach dem Mustersatz der Lehrkraft	Plenum	2 Min.	Eröffnungsphase: Vorbereitung auf die Aussage „Was wolltest du als Kind werden, und was bist du geworden?“
Instruktion ²³² zur Übung 1a sowie Abspielen des Dialogs und Kontrolle ²³³ der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1a, S. 144) Tafel	Lautes Vorlesen von Wörtern, Hören von 4 Interviews und Aufgabenlösung	Einzelarbeit Plenum	7 Min.	Selektives Hören, Drills und Übersetzung von Wörtern aus der Übung

²³¹ Der Unterricht fing 30 Minuten später an, weil die Studierenden vorher an einer universitären Umfrage teilgenommen hatten.

²³² Da die Studierenden Schwierigkeiten hatten, die Instruktion auf Deutsch zu verstehen, musste ich die Anweisungen auf Deutsch mit der russischen bzw. ukrainischen Übersetzung untermauern.

²³³ Bei der Übungskontrolle wurden die Mustersätze „Person ... wollte ... werden, aber/und sie ist ... geworden“ an der Tafel zum anschließenden beispielbasierten Einüben geschrieben. Dennoch wurde nicht erklärt, warum diese Sätze so gebildet werden, d. h. die Bildung von grammatischen Strukturen wurde nicht bewusst gemacht.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Instruktion zur Übung 1b sowie Abspielen des Dialogs und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1b, S. 144)	Hören von 4 Interviews und Aufgabenlösung	Einzelarbeit Plenum	6 Min.	detailliertes Hören (einmal)
Anschreiben des Mustersatzes „Ich finde Lehrer interessant, denn man arbeitet mit jungen Menschen“ sowie Instruktion zur Übung 2	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 2, S. 144) Tafel	Wählen von 3 Berufen und mündliche Bildung von Beispielen mit „denn“-Sätzen	Partnerarbeit	10 Min.	Sätze bilden ²³⁴ „Ich finde ... interessant/langweilig, denn ...“
Instruktion zum Ballspiel, anfängliche Drills der Frage und Antwort	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 3, S. 144) Ball	Fragen und Antworten im Kreis beim Zuwerfen des Balls	Plenum	8 Min.	Ballübung: Automatisierung der Struktur „wollte + werden“
Übungsanweisung, Übersetzung von Wörtern und Kontrolle der Aufgabenerfüllung	Zusatzmaterial: Kopie, Übung 1	Bearbeitung von Fragen und Antworten zu zweit	Plenum Partnerarbeit	8 Min.	Auswertung der Grafik zu Traumberufen von Jungen und Mädchen
Instruktion zur Übung 2	Zusatzmaterial: Kopie, Übung 2	Umhergehen im Raum und Durchführung der Umfrage	Plenum	5 Min.	Durchführung einer Umfrage ²³⁵ im Kurs

²³⁴ M. E. ist die Aufgabenstellung nicht sehr gut gelungen. Die Studierenden sollten 3 Berufe wählen und die Gründe dafür benennen. Bei der Aufgabenerfüllung wollten die Studenten Berufe gebrauchen, deren deutsche Bezeichnung und Beschreibung sie nicht beherrschten. Dies führte zu vielen unnötigen Fragen, und ich bin mir nicht sicher, dass sie die von mir neuen Wörter gelernt haben. Ich hätte die Studierenden Gründe für die Berufe aus Übung 1 benennen lassen können. Dies wurde in der nächsten Untersuchungsgruppe konsequent realisiert.

²³⁵ Es wurde geplant, dass die Studierenden nach der Bewusstmachung des Gebrauchs von „wollen“ im Präteritum über ihre Mitstudierenden im Kurs berichten sollten. Leider gab es keine Zeit mehr, so dass dies als Hausaufgabe gegeben wurde.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Bewusst-machung von „wollen“ im Präteritum sowie Erteilung der Hausaufgabe ²³⁶	Tafel Kopien	Notieren	Frontal	2 Min.	
Austeilung von Fragen zur Bewertung des heutigen Unterrichts sowie Fragen-erläuterung	Kopien	Nachfragen	Frontal	2 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke

²³⁶ Neben der von mir erteilten Hausaufgabe haben die Studierenden auch eine Hausaufgabe von ihrer Lehrkraft bekommen. Diese war 1) Vorbereitung zum Wortschatzdiktat von der Lektion 27; 2) Analyse der neuen Lexik von der Lektion 28 nach Popov & Popok (2003).

Unterrichtsprotokoll 2

Datum: 23.03.2010

Dauer: 11:25 – 12:35

Gruppe: Gruppe 2

Unterrichtsbezeichnung: Deutsch

Anzahl der anwesenden Studierenden: 11 **männl.:** 1 **weibl.:** 10

Thema der Unterrichtsstunde: über Berufswünsche und Traumberufe sprechen

Lehrziel: beispielbasierte Automatisierung der grammatisch-lexikalischen Struktur

„wollte/wolltest + werden“ und der lexikalischen Bedeutung des Verbs „werden“ sowie Sätze verbinden mit „denn“

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Stellung der Frage „Was studierst du?“	-	Beantwortung der gestellten Frage	Frontal	1 Min.	Aufwärmen
Stellung der Frage „Was wolltest du als Kind werden?“ und Bildung des Mustersatzes „Als Kind wollte ich Fußballer werden, aber ich bin Lehrer geworden“ und Tafelanschrieb der Sätze	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 144) Tafel	Beantwortung der gestellten Frage nach dem Mustersatz der Lehrkraft	Plenum	3 Min.	Eröffnungsphase: Vorbereitung auf die Aussage „Was wolltest du als Kind werden, und was bist du geworden?“
Instruktion ²³⁷ zur Übung 1a und Abspielen des Dialogs und Kontrolle ²³⁸ der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1a, S. 144) Tafel	Lautes Vorlesen von Wörtern, Hören von 4 Interviews und Aufgabenlösung	Einzelarbeit Plenum	11 Min.	Selektives Hören, Drills und Übersetzung von Wörtern aus der Übung

²³⁷ Da die Studierenden Schwierigkeiten hatten, die Instruktion auf Deutsch zu verstehen, musste ich die Anweisungen auf Deutsch mit der russischen bzw. ukrainischen Übersetzung untermauern.

²³⁸ Bei der Übungskontrolle wurden die Mustersätze „Person ... wollte ... werden, aber/und sie ist ... geworden“ an die Tafel zum Einüben geschrieben. Dennoch wurde nicht erklärt, warum diese Sätze so gebildet werden, d. h. die Bildung von grammatischen Strukturen wurde nicht bewusst gemacht.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Instruktion zur Übung 1b sowie Abspielen des Dialogs und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1b, S. 144) Tafel	Hören von 4 Interviews und Aufgabenlösung	Einzelarbeit Plenum	5 Min.	Detailliertes Hören (einmal)
Anschreiben des Mustersatzes „Ich finde Lehrer interessant/langweilig, denn man arbeitet mit jungen Menschen“ sowie Instruktion zur Übung 2	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 2, S. 144) Tafel	Wählen von 3 Berufen und Beispiele mit „denn“-Sätzen mündlich bilden	Partnerarbeit	8 Min.	Sätze bilden ²³⁹ „Ich finde ... interessant/langweilig, denn ...“
Instruktion zum Ballspiel sowie anfängliche Drills der Frage und Antwort	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 3, S. 144) Ball	Fragen und Antworten im Kreis beim Zuwerfen des Balls	Plenum	12 Min.	Ballübung: Automatisierung der Struktur „wollte + werden“
Übungsanweisung, Übersetzung von Wörtern und Kontrolle der Aufgabenerfüllung	Zusatzmaterial: Kopie, Übung 1	Bearbeitung von Fragen und Antworten zu zweit bzw. Vorlesen im Plenum	Plenum Partnerarbeit	12 Min.	Auswertung der Grafik zu Traumberufen von Jungen und Mädchen
Instruktion zur Übung 2	Zusatzmaterial: Kopie, Übung 2	Umhergehen im Raum und Durchführung der Umfrage	Plenum	9 Min.	Durchführung einer Umfrage im Kurs

²³⁹ Die Studierenden sollten die Berufe aus Übung 1 wählen und die Gründe dafür benennen.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Bewusstmachung von „wollen“ im Präteritum	Tafel Kopien	Notieren und Berichten im Kurs	Einzelarbeit Plenum	4 Min.	Eine Studentin dekliniert das Verb „werden“ im Präteritum an der Tafel
Austeilen von Forschungsfragen zur Bewertung des heutigen Unterrichts sowie Fragen-erläuterung	Kopien	Nachfragen	Frontal	4 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke
Erteilung der Hausaufgabe ²⁴⁰				1 Min.	

²⁴⁰ Die Studierenden haben die Hausaufgabe nur von ihrer Lehrkraft bekommen, denn in „studio d“ A2 gab es zu diesem Teil keine Hausaufgabe. Die Hausaufgabe von ihrer Lehrkraft war 1) Vorbereitung zum Wortschatzdiktat zur Lektion 27; 2) Analyse der Lexik von der Lektion 28 nach Popov & Popok (2003).

Unterrichtsprotokoll 3

Datum: 06.04.2010

Dauer: 9:30 – 10:50

Gruppe: Gruppe 1

Unterrichtsbezeichnung: Deutsch

Anzahl der anwesenden Studierenden: 8 **männl.:** 2 **weibl.:** 6

Thema der Unterrichtsstunde: Familiengeschichten sowie Familie und Verwandtschaft

Lehrziel: über Familie sprechen, Fotos und Personen beschreiben sowie beispielbasierte Automatisierung des Possessivartikels im Dativ

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Instruktion zur Aufgabe	-	Spontanes Nennen von Wörtern zum Thema „Familie“	Plenum	2 Min.	<i>Brainstorming</i>
Hinweis auf das Photo und Aufgabenanweisung	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 22)	Spontanes Beschreiben des Photos	Plenum	1 Min.	Photo-beschreibung
Graphische Darstellung der Redemittel an der Tafel und Übungsleitung	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 22) Tafel	Lautes Wiederholen und Nachahmen	Plenum	5 Min.	<i>Total phsysical response:</i> Drillen von Redemitteln ²⁴¹ zur Bild-beschreibung
Instruktion zur Übung 1 und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 22)	Selektives Lesen und Aufgabenlösung	Einzelarbeit Plenum	13 Min.	Identifizieren von Personen auf dem Bild
Instruktion zur Übung 2 sowie Abspielen von Texten und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 2, S. 23) Tafel CD-Player	Beschreiben von 4 Fotos, Hören von 4 Texten und Aufgabenlösung: Kombinieren und Gründe nennen	Einzelarbeit Plenum	10 Min.	Vorentlastung und selektives Hören (zweimal)
Instruktion zur Übung 4 sowie Drillen und Übersetzen der Redemittel	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 4, S. 23) Tafel	Über die Familie zu zweit sprechen und darüber kurz berichten	Plenum Partnerarbeit	14 Min.	Drillen des Wortschatzes zur Familie

²⁴¹ Die Redemittel waren *hinten, vorn(e), in der Mitte; rechts, links, ganz rechts, ganz links, daneben sowie oben und unten*.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Anweisung zur Übung 1 sowie Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 24) Tafel	Lückenergänzung zum Thema „Familienbeziehungen“	Einzelarbeit Plenum	4 Min.	Üben des Wortschatzes zum Familienbaum
Drillen und Übersetzen der Redemittel aus der Übung 2	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 2, S. 24) Tafel	Fragen nach Personen auf den Photos sowie Beschreiben der Familienmitglieder	Plenum Partnerarbeit	10 Min.	Eigene Photos beim Sprechen benutzen
Übungsanweisung zur Anwendung „Wie geht’s denn deinem/ deiner/ deinen ...?“	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 5a, S. 25)	Bearbeitung von Fragen und Antworten zu zweit	Plenum Partnerarbeit	5 Min.	Beispielbasierte Automatisierungsübung
Instruktion zur Übung 5b sowie Kontrolle und grammatische Erklärungen	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 5a, S. 25) Tafel	Tabellenergänzung und selbständige Regelerarbeitung	Einzelarbeit Plenum	5 Min.	Bewusstmachung der grammatischen Struktur „Possessivartikel im Dativ“
Instruktion zur Übung 6 sowie Kontrolle von Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 6, S. 25)	Anwendung der Possessivartikel im Dativ	Plenum	7 Min.	Durchführung einer Umfrage ²⁴² im Kurs
Erteilung der Hausaufgabe	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 4, S. 25; Üb. 3-4, S. 33)	Notieren	Frontal	1 Min.	Hausaufgaben zum Thema „Familie“ und „Possessivartikel im Dativ“
Austeilen von Forschungsfragen zur Bewertung des Unterrichts	Kopien	Nachfragen	Frontal	3 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke

²⁴² Leider blieb keine Zeit, um im Plenum kurz über die Befragten zu berichten. Daher sollten die Studierenden einen kurzen Bericht über die befragten Personen schriftlich als Hausaufgabe verfassen.

Unterrichtsprotokoll 4

Datum: 06.04.2010

Dauer: 11:20 – 12:42

Gruppe: Gruppe 2

Unterrichtsbezeichnung: Deutsch

Anzahl der anwesenden Studierenden: 7 **männl.:** 0 **weibl.:** 7

Thema der Unterrichtsstunde: Familiengeschichten sowie Familie und Verwandtschaft

Lehrziel: über Familie sprechen, Fotos und Personen beschreiben sowie beispielbasierte Automatisierung des Possessivartikels im Dativ

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Instruktion zur Aufgabe	-	Spontanes Nennen von Wörtern zum Thema „Familie“	Plenum	2 Min.	<i>Brainstorming</i>
Hinweis auf das Photo und Aufgabenanweisung	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 22)	Spontanes Beschreiben des Photos	Plenum	1 Min.	Photo-beschreibung
Graphische Darstellung der Redemittel an der Tafel und Übungsleitung	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 22) Tafel	Lautes Wiederholen und Nachahmen	Plenum	4 Min.	<i>Total phsysical response:</i> Drillen von Redemitteln ²⁴³ zur Bild-beschreibung
Instruktion zur Übung 1 und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 22)	Selektives Lesen und Aufgabenlösung	Einzelarbeit Plenum	11 Min.	Identifizieren von Personen auf dem Bild
Instruktion zur Übung 2 sowie Abspielen von Texten und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 2, S. 23) Tafel CD-Player	Beschreiben von 4 Fotos, Hören von 4 Texten und Aufgabenlösung: Kombinieren und Gründe nennen	Einzelarbeit Plenum	11 Min.	Vorentlastung und selektives Hören (zweimal)
Instruktion zur Übung 4 sowie Drillen und Übersetzen der Redemittel	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 4, S. 23) Tafel	Über die Familie zu zweit sprechen	Plenum Partnerarbeit	8 Min.	Drillen des Wortschatzes zur Familie

²⁴³ Die Redemittel waren *hinten, vorn(e), in der Mitte; rechts, links, ganz rechts, ganz links, daneben sowie oben und unten*.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Anweisung zur Übung 1 sowie Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 24) Tafel	Lückenergänzung zum Thema „Familienbeziehungen“	Einzelarbeit Plenum	6 Min.	Üben des Wortschatzes zum Familienbaum
Drillen und Übersetzen der Redemittel aus der Übung 2	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 2, S. 24) Tafel	Fragen nach Personen auf den Photos sowie Beschreiben der Familienmitglieder	Plenum Partnerarbeit	13 Min.	Eigene Photos beim Sprechen benutzen
Übungsanweisung zur Anwendung „Wie geht’s denn deinem/ deiner/ deinen ...?“	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 5a, S. 25)	Bearbeitung von Fragen und Antworten zu zweit	Plenum Partnerarbeit	7 Min.	Beispielbasierte Automatisierungsübung
Instruktion zur Übung 5b sowie Kontrolle und grammatische Erklärungen	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 5a, S. 25) Tafel	Tabellenergänzung und selbständige Regelerarbeitung	Einzelarbeit Plenum	6 Min.	Bewusstmachung der grammatischen Struktur der Possessivartikel im Dativ
Instruktion zur Übung 6 sowie Kontrolle von Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 6, S. 25)	Anwendung der Possessivartikel im Dativ und kurzes Berichten über einige Interviewte	Partnerarbeit	9 Min.	Durchführung einer Umfrage im Kurs
Erteilung der Hausaufgabe	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 4, S. 25; Üb. 3-4, S. 33)	Notieren	Frontal	1 Min.	Hausaufgaben zum Thema „Familie“ und „Possessivartikel im Dativ“
Austeilen von Forschungsfragen zur Bewertung des Unterrichts sowie Fragen-erläuterung	Kopien	Nachfragen	Frontal	3 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke

Unterrichtsprotokoll 5

Datum: 23.04.2010

Dauer: 08:00 – 09:20

Gruppe: Gruppe 2

Unterrichtsbezeichnung: Deutsch

Anzahl der anwesenden Studierenden: 11 **männl.:** 1 **weibl.:** 10

Thema der Unterrichtsstunde: Städte in Europa sowie Urlaub und Ferien

Lehrziel: über Städte sprechen und „sein“ im Präteritum gebrauchen sowie über Ferien und Urlaub sprechen und Präpositionen „an“, „in“ und „auf“ mit geographischen Namen im Dativ und Akkusativ gebrauchen

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Stellung der Fragen „Wie geht’s?“ und „Haben Sie gut geschlafen“, „Wer fehlt?“, etc.	-	Spontanes Beantworten von Fragen	Plenum	2 Min.	Aufwärmen
„Welche Städte kennen Sie in Deutschland?“	-	Spontanes Beantworten von Fragen	Plenum	1 Min.	Einstieg in das 1. Unterthema
Instruktion zur Übung 1 sowie Abspielen des Dialogs und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 1, S. 46) CD-Player	Hören, Nennen von Städten und lautes Vorlesen in Rollen	Einzelarbeit Plenum	5 Min.	Hören (zweimal) und Rollenspiel
Drillen der Fragen und Aufgabenanleitung zur Übung 4a	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 4a, S. 46) Tafel	Fragen und Antworten zu zweit	Partnerarbeit	4 Min.	Beispielbasierte Automatisierungsübung
Instruktion zur Übung 4b und Erweiterung der Aufgabe durch „Warst du (schon mal/ in deinem Leben) in ...?“	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 4b, S. 46)	Fragen und Antworten zu zweit	Plenum Partnerarbeit	3 Min.	Beispielbasierte Automatisierungsübung

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Konjugieren von „sein“ im Präteritum an der Tafel	Tafel	Gemeinsames Konjugieren und Notieren	Plenum	1 Min.	Bewusstmachung von „sein“ im Präteritum und „in + Städte“
Aufgabenanleitung und Kontrolle der Antworten	Tafel	Berichten über die Partner	Plenum	4 Min.	Anwenden von „sein“ im Präteritum in realen Kontexten
Fragestellung „Wann haben Sie Ferien?“, „Wo/ wann machen Ihre Eltern Urlaub?“	Tafel	Fragenbeantwortung	Plenum	2 Min.	Einstieg in das 2. Unterthema
Instruktion zu Übungen 1-2 und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 1-2, S. 148) Tafel	Erkennen von Sehenswürdigkeiten sowie Lesen des Textes und Zuordnen von Bildern	Einzelarbeit Plenum	10 Min.	Selektives Lesen sowie Benennen von Schlüsselwörtern
Instruktion zur Übung 3 sowie Abspielen des Dialogs und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 3, S. 149) CD-Player Tafel	Hören und notieren sowie über die 4 Leute erzählen	Einzelarbeit Plenum	10 Min.	Detailliertes Hören (zweimal)
Instruktion zur Übung 4, Drillen und Übersetzen der Redemittel sowie ihre Erweiterung durch ukrainische Realien	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 4, S. 149) Tafel	Drillen von Wörtern und über die Ferien zu zweit sprechen	Plenum Partnerarbeit	10 Min.	Drillen des Wortschatzes zu Urlaub sowie Bewusstmachung von <i>an</i> , <i>im</i> und <i>auf</i> mit geographischen Namen

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Aufgabenstellung und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 4, S. 149) Tafel	Berichten im Plenum über die Partner	Plenum	5 Min.	Analyse der Anwendung
Durchführung eines Übersetzungsdiktats von der Hauptlehrkraft	Kopien	Aufgabenlösung	Plenum Einzelarbeit	20 Min.	Kontrolle der gelernten Lektion 29 aus Popov & Popok (2003)
Erteilung der Hausaufgabe	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 2, S. 148)	Notieren	Frontal	1 Min.	Berichten zum Thema „Familienurlaub“ und detailliertes Lesen
Austeilen von Forschungsfragen zur Bewertung des heutigen Unterrichts sowie Fragen-erläuterung	Kopien	Nachfragen	Frontal	2 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke

Unterrichtsprotokoll 6

Datum: 23.04.2010

Dauer: 11:20 – 12:40

Gruppe: Gruppe 1

Unterrichtsbezeichnung: Deutsch

Anzahl der anwesenden Studierenden: 10 **männl.:** 2 **weibl.:** 8

Thema der Unterrichtsstunde: Städte in Europa sowie Urlaub und Ferien

Lehrziel: über Städte sprechen und „sein“ im Präteritum gebrauchen sowie über Ferien und Urlaub sprechen und Präpositionen „an“, „in“ und „auf“ mit geographischen Namen im Dativ und Akkusativ gebrauchen

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Stellung der Fragen „Wie geht’s?“ und „Wer fehlt?“, etc.	-	Spontanes Beantworten von Fragen	Plenum	2 Min.	Aufwärmen
Fragestellung „Welche Städte ²⁴⁴ kennen Sie in Deutschland?“	-	Spontanes Beantworten von Fragen	Plenum	1 Min.	Einstieg in das 1. Unterthema
Instruktion zur Übung 1 sowie Abspielen des Dialogs und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 1, S. 46) CD-Player	Hören, Nennen von Städten und lautes Vorlesen in Rollen	Einzelarbeit Plenum	4 Min.	Hören (einmal) und Rollenspiel
Drillen der Fragen und Aufgabenanleitung zur Übung 4a	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 4a, S. 46) Tafel	Fragen und Antworten zu zweit	Partnerarbeit	4 Min.	Beispielbasierte Automatisierungsübung
Deklinieren von „sein“ an der Tafel	Tafel	Gemeinsames Deklinieren und Notieren	Plenum	1 Min.	Bewusstmachung von „sein“ im Präteritum und „in + Städte“

²⁴⁴ Nach der Absprache mit der Hauptlehrkraft wurde dem korrekten Benennen von Städten in der deutschen Sprache mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Aufgabenanleitung und Kontrolle der Antworten	Tafel	Berichten über die Partner	Plenum	2 Min.	Anwenden von „sein“ im Präteritum in realen Kontexten
Fragestellung „Wann haben Sie Ferien?“, „Wo/ wann machen Ihre Eltern Urlaub?“	Tafel	Fragenbeantwortung	Plenum	3 Min.	Einstieg in das 2. Unterthema
Instruktion zur Übung 1	Kopien der Lektionseinheit 9 aus „studio d“ A1 (Üb. 1, S. 148)	Erkennen von Sehenswürdigkeiten	Plenum	1 Min.	Vorentlastung und Aktivierung des Vorwissens
Instruktion zur Übung 2 und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit 9 aus „studio d“ A1 (Üb. 2, S. 148) Tafel	Lautes Vorlesen des Textes und Zuordnen von Bildern	Einzelarbeit Plenum	9 Min.	Detailliertes Lesen ²⁴⁵ sowie Benennen von Schlüsselwörtern
Instruktion zur Übung 3 sowie Abspielen des Dialogs und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit 9 aus „studio d“ A1 (Üb. 3, S. 149) CD-Player Tafel	Hören und notieren sowie über die 4 Leute erzählen	Einzelarbeit Plenum	10 Min.	Detailliertes Hören (zweimal)
Instruktion zur Übung 4, Drillen und Übersetzen der Redemittel sowie ihre Erweiterung durch ukrainische Realien	Kopien der Lektionseinheit 9 aus „studio d“ A1 (Üb. 4, S. 149) Tafel	Drillen von Wörtern und über die Ferien zu zweit sprechen	Plenum Partnerarbeit	8 Min.	Drillen des Wortschatzes zu Urlaub sowie Bewusstmachung von <i>an</i> , <i>im</i> und <i>auf</i> mit geographischen Namen

²⁴⁵ Nach der Absprache mit der Hauptlehrkraft ließ ich die Studierenden den Text laut lesen und unbekannte Wörter analysieren, damit sie den Inhalt des Textes besser verstehen konnten.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Aufgabenstellung und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit 9 aus „studio d“ A1 (Üb. 4, S. 149) Tafel	Berichten im Plenum über die Partner	Plenum	3 Min.	Analyse der Anwendung
Systematisieren ²⁴⁶ von Kenntnissen und Kombinieren mit gelerntem Stoff	Tafel Kopien	Analyse, Notizen	Plenum Einzelarbeit	30 Min.	Erweiterung des Themas „Wechselpräpositionen mit Dativ und Akkusativ“ + geographische Namen
Erteilung der Hausaufgabe	Kopien der Lektionseinheit 9 aus „studio d“ A1 (Üb. 2, S. 148)	Notieren	Frontal	1 Min.	Berichte zum Thema „Familienurlaub“ vorbereiten
Austeilen von Fragen zur Bewertung des heutigen Unterrichts sowie Fragen-erläuterung	Kopien	Nachfragen	Frontal	2 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke

²⁴⁶ Dieser Unterrichtsteil wurde von der Hauptlehrkraft durchgeführt.

Unterrichtsprotokoll 7

Datum: 08.04.2010

Dauer: 11:20 – 12:40

Gruppe: Gruppe 3

Unterrichtsbezeichnung: Deutsch

Anzahl der anwesenden Studierenden: 8 **männl.:** 0 **weibl.:** 8

Thema der Unterrichtsstunde: Urlaub und Donau-Radweg

Lehrziel: über Ferien und Urlaub sprechen sowie Perfekt²⁴⁷ mit „haben“

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Stellung der Fragen „Wo und wie oft machen Ihre/ deine Eltern Urlaub?“ und „Wann hast du Ferien? Wo? Wie oft?“	Tafel	Beantworten der gestellten Fragen	Plenum	6 Min.	Einstieg in die Thematik (Urlaub, Ferien)
Hinweis auf die Zeichnung in Übung 1 und Aufgabenanweisung	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 1, S. 150) Tafel	Spontanes Beschreiben des Donau-Radweges	Plenum	3 Min.	Beschreibung des Radweges
Instruktion zur Übung 2 sowie Analyse von Schlüsselwörtern und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 2, S. 150)	Selektives Lesen und Ordnen der Informationen anhand von Fotos	Einzelarbeit Plenum	17 Min.	Selektives Lesen
Instruktion zur Übung 3 sowie Drillen und Übersetzen von Wörtern bzw. Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 3, S. 151) Tafel	Finden von 12 Kombinationen mit angegebenen Wörtern	Einzelarbeit Plenum	10 Min.	Kombinieren von Ferienwörtern sowie Unterschiede zwischen <i>besichtigen</i> und <i>besuchen</i>

²⁴⁷ In der nächsten Unterrichtsstunde wurde der Lektionsabschnitt 3, Einheit 9, „studio d“ A1 (S. 152-153) behandelt. Hier wurde Perfekt mit „sein“ und die Bildung von Partizipien II analysiert. Da es in diesem Teil keine beispielbasierte Automatisierungsübung gab, wird der Unterricht in dieser Arbeit nicht protokolliert.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Instruktion zur Übung 4 sowie Drillen und Übersetzen von Fragen	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 4, S. 151)	Benutzung von Redemitteln und Umfrage von Studenten und Lehrkräften	Plenum: Umfrage	14 Min.	Beispielbasierte Automatisierungsübung
Instruktion zur Übung 5a und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 5a, S. 151) Tafel	Eintragen von Perfektformen aus dem Text in die Tabelle	Einzelarbeit Plenum	7 Min.	Kategorisierung von Partizipien II in 4 Spalten
Anweisung zur Übung 5b sowie Regelerklärung	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 5b, S. 151) Tafel	Analyse und Regelergänzung sowie Deklination von „haben + PII“ an der Tafel	Plenum	3 Min.	Bewusstmachung der Regel
Anweisung zur Aufgabe	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 4, S. 151) Tafel	Berichten über die Gruppe bzw. Lehrkräfte	Plenum	4 Min.	Vortragen der Ergebnisse der Umfrage
Instruktion zur Übung 5c sowie Kontrolle von Antworten und Sätzen ²⁴⁸	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 5c, S. 151) Tafel	Lücken ergänzen und Sätze spontan bilden	Einzelarbeit Plenum	5 Min.	Ergänzen und spontanes Bilden von Sätzen
Erteilung der Hausaufgabe	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A1 (Üb. 4, S. 157)	Notieren	Frontal	1 Min.	Hausaufgaben zum Thema „Urlaub“ und „Perfekt mit <i>haben</i> “
Austeilen von Fragen zur Bewertung des heutigen Unterrichts sowie Fragen-erläuterung	Kopien	Nachfragen	Frontal	6 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke

²⁴⁸ Die Studierenden wurden aufgefordert, mit den Wörtern aus Übung 5c Äußerungen im Perfekt spontan zu bilden.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Erteilung der Hausaufgabe von der Hauptlehrkraft sowie Klärung von organisatorischen Fragen	Hauptlehrwerk von Volina et al. (2002)	Nachfragen und Notieren	Frontal	4 Min.	

Unterrichtsprotokoll 8

Datum: 09.04.2010

Dauer: 09:30 – 10:50

Gruppe: Gruppe 4 **Unterrichtsbezeichnung:** praktische Grammatik des Deutschen

Anzahl der anwesenden Studierenden: 14 **männl.:** 0 **weibl.:** 14

Thema der Unterrichtsstunde: Erfindungen – wozu?

Lehrziel: Erfindungen verstehen und einen Zweck ausdrücken sowie Nebensätze mit „um + zu + Infinitiv“ und „damit“

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Bewusstmachung des Unterschiedes zwischen „erfinden“ und „entdecken“	Tafel	Spontane Bildung von Beispielen	Plenum	4 Min.	Einstieg in die Thematik (erfinden vs. entdecken)
Instruktion zur Übung 1, Analyse der Fragen und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 1, S. 194)	Vorlesen von 4 Aussagen sowie selektives Lesen des Textes im Hinblick auf die Richtigkeit der Aussagen 1-4	Einzelarbeit Plenum	14 Min.	Selektives Lesen
Instruktion zur Übung 2 und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 2, S. 194)	Eintragen der Informationen in die Tabelle	Einzelarbeit Plenum	8 Min.	Tabellenergänzung
Instruktion zur Übung 3 und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 3, S. 194)	Fragen und Antworten anhand der Mustersätze	Partnerarbeit	4 Min.	Beispielbasierte Automatisierungsübung
Instruktion zur Übung 4b sowie Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 4b, S. 195) Tafel	Regelergänzung mit „um + zu + Infinitiv“	Plenum	2 Min.	Bewusstmachung der Regel
Instruktion zur Übung 4c und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 4c, S. 195)	Schriftliche Aufgabenlösung	Einzelarbeit Plenum	11 Min.	Zweckbeschreibung

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Anweisung zur Übung 5 sowie Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 5, S. 195) Tafel	Mündliche Bildung von Beispielsätzen	Plenum	3 Min.	Absichten: Verbinden von Informationen mit <i>um ... zu</i>
Anweisung zur Übung 6 und Kontrolle der Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 6, S. 195)	Mündliche Bildung von Sätzen nach dem Muster	Plenum	3 Min.	Verneinungen: Was braucht man nicht?
Instruktion zur Übung 7a und 7b sowie Kontrolle von Antworten	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 7a und 7b, S. 195) Tafel	Graphische Darstellung der Regel an der Tafel	Plenum	4 Min.	Bewusstmachung des Kontrastes zwischen <i>um ... zu</i> und <i>damit</i>
Instruktion zur Übung 8 und Kontrolle der Sätze	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 8, S. 195)	Schriftliche Bildung von Sätzen	Einzelarbeit Plenum	8 Min.	Zweckausdrücken mit <i>um ... zu</i> und <i>damit</i>
Instruktion zum Wechselspiel „Wozu braucht man ...?“ und Kontrolle der Antworten	Ergänzungsmaterialien: Kopiervorlage 1	Fragen mit „wozu?“ stellen und Antworten mit „um ... zu“ und „damit“ bilden	Partnerarbeit	7 Min.	Vertiefung ²⁴⁹ der grammatischen Struktur mit einem Wechselspiel
Erteilung der Hausaufgabe	Kopien der Lektionseinheit aus „studio d“ A2 (Üb. 5-8, S. 202-203)	Notieren	Frontal	1 Min.	Hausaufgaben zum Thema „Erfindungen“ und <i>um ... zu</i> und <i>damit</i>
Austeilen von Fragen zur Bewertung des heutigen Unterrichts sowie Fragen-erläuterung	Kopien	Nachfragen	Frontal	6 Min.	Einschätzung des heutigen Unterrichts für Forschungszwecke

²⁴⁹ Zur besseren Kontrolle hätte ich dieses Spiel nach der Partnerarbeit im Plenum kontrollieren sollen, denn einige Studentinnen haben bei der Simulation gravierende Fehler gemacht.

Aktivitäten der Lehrkraft	Medien und Lernmaterialien	Aktivitäten der Studierenden	Sozialform	Zeit	Bemerkungen
Erteilung der Hausaufgabe von der Hauptlehrkraft sowie Klärung von organisatorischen Fragen	Hauptlehrwerk von Sydorov et al. (2006) und Berezhna & Panteleyeva (2009)	Nachfragen und Notieren	Frontal	5 Min.	

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich,

- dass mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist;
- dass ich die Dissertation selbst angefertigt, keine Textabschnitte eines anderen Autors oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe;
- dass mich mein Betreuer Prof. Dr. Hermann Funk bei der Auswahl und Auswertung des Materials und bei der Herstellung des Manuskripts unterstützt hat;
- dass die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen wurde und dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen;
- dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe;
- dass ich keine in wesentlichen Teilen ähnliche oder keine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe.

Jena, den 14. März 2014

Roman Kryvoshya